أضواء

ثلاثة نصوص

تأمّلات في التربية
ما هي الأنوار؟
ما التوجّه في التفكير؟

امانويل كانط

تعريب وتعليق
محمود بن جماعة

دار محمد علي الحامي

امانويل كانط

تأمّلات في التربية

ما هي الأنوار؟

ما التوجه في التفكير؟

بمناسبة الذكرى المائوية الثانية لوفاة «كانط» وضمن سلسلة «أضواء» التي تسعى إلى تمكين القارئ من مقاربة تأليفية ميسّرة للمسائل الفلسفية، يصدر مؤلف «تأملات في التربية» لأوّل مرة في ترجمة عربية. وتتمثل أهميته في أنه يطرح مسائل تربوية لا تزال تحتفظ براهنيتها. نذكر منها مسألة التعامل مع الطفل وكيفية تنشئته، ومسألة التوفيق بين الامتثال والحرية... كما نشير إلى أن الكاتب لم يتردد في إثارة مشكلة لا تزال قائمة رغم تقدم علم النفس ومناهج التربية، وهي تكمن في التساؤل عن الموقف من الجنس بالنسبة إلى الطفل والمراهق.

ولئن مثلت الـ «تأملات في التربية» القسم الأكبر من هذا الكتاب، فإن اختيارنا لنشرها مع «الجواب على السؤال : ما هي الأنوار؟» و «ما التوجه في التفكير؟» ينطلق من أن هذين المقالين يسلطان الضوء على قيمة أساسية في فلسفة «كانط»، وهي قيمة الحرية مجسمة في حرية التفكير بما تحمله من استتباعات خطيرة، ولا سيما في مجال التربية.

الناشر

الثمن: 4,500 دت

أمانويل كانط

ثلاثة نصوص

*تأملات في التربية

* ما هي الأنوار؟

* ما التوجه في التفكير؟

تعريب وتعليق

محمود بن جماعة

دار محمد علي للنشر

سلسلة : أضواء

العنوان :ثلاثة نصوص

* تأملات في التربية – ماهي الأنوار؟ – ما التوجه في التفكير؟

تأليف : أمانويل كانط

تعريب وتعليق: محمود بن جماعة

الطبعة الأولى 2005

© الناشر: دار محمد علي للنشر

نهج محمد الشعبوني – عمارة زرقاء اليمامة

3027 صفاقس – تونس

هاتف: +216/74407440

فاكس: +216/74407441

Email :caeu@gnet.tn

رقم الناشر: 201- 299 / 05

الترقيم الدولي: ISBN: 9973-33 -101 - X

توطئة المترجم

إنّ عنوان ***تأمّلات في التّربية*** هو في الأصل من وضع «أَلاَكْسِيسْ فِيلُونَنْكُو» (ALEXIS PHILONENKO) الذي ترجم الكتاب إلى اللّغة الفرنسيّة[1]. وهو مجموعة من المذكّرات سلّمها «كانط» (KANT) (1724–1804) في آخر حياته المهنيّة إلى أحد أتباعه «رينْك» (RINK)[2]، موصياً إيّاه باختيار ما يكون منها أكثر فائدة للجمهور. وتعود هذه المذكّرات إلى دروس في البيداغوجيا ألقاها «كانط» في جامعة «كُونِقْزبارْق» (KÖNIGSBERG) أثناء فترات متقطّعة من سنة 1776 إلى سنة 1787.

ولا يُعرف إن كان «رينْك» قد نشر كامل النّصوص التي تسلّمها من «كانط»، وخاصّة إن كان النّظام الذي رَتَّب وفقه النّصوص هو النّظام المعتمد في المخطوط. ويكاد يكون من الثّابت أنّ «رينْك» هو الذي أضاف العناوين الفرعيّة: ***توسُّع، في التّربية الجسميّة، في التّربية العمليّة***. وعلى أيّ حال، يمكن اعتبار أنّ الكتاب لا يملك نظاماً مرضياً تماماً. فهو يتضمّن بعض التّكرار بينما التّحاليل التي يتوسّع فيها «كانط» تفتقر إلى التّوازن.

وتَنِمّ هذه النّصوص عن اهتمام حقيقيّ بمسألة التّربية لازمه طوال حياته الفكريّة. ولم يكن نتيجة واجب مهنيّ فُرض على فيلسوف عظيم. فنحن نجد في كتاباته العديد من الخواطر حول التّربية، بدءاً ببرنامج ***دروس***(ـه) ***لفترة الشّتاء السّداسيّة*** 1765–1766

---

1 E. KANT, ***Réflexions sur l'éducation***, introduction, traduction et notes par ALEXIS PHILONENKO, 8e éd., Vrin, 1996.

2 نشرها «رينك» سنة 1803 تحت عنوان: ***Über Pädagogik*** (أي *في البيداغوجيا*).

حيث أكبّ «كانط» على مشكل التّعليم وطرح بقدر كبير من الوضوح مسألة التّضارب بين محتواه من جهة والإمكانات الذّهنيّة لدى التّلميذ من جهة أخرى. كما أقبل بشغف كبير على قراءة كتاب «روسّو» (ROUSSEAU): *آميل أو في التّربية* (1762) (***Emile ou de l'éducation***)، الأمر الذي تظهر انعكاساته جليّة عند تصفّح ***تأمّلات***(ــه). يضاف إلى ذلك التّجربة التي بادر «بسادوف» (BASEDOW) بإنجازها بتأسيسه لمعهد «داسّو» (DESSAU) سنة 1776، ساعياً إلى تطبيق أفكار «روسّو»، في حين كانت ممارسته الفعليّة تحيد عنها في كثير من الأحيان. فكانت هذه التّجربة الرّائدة مادّة للتّفكير لدى «كانط»[1] في واقع التّعليم وسبل إصلاحه.

إنّ تصريح «كانط» بأنّ "التّربية هي أهمّ وأصعب مشكلة تُطرح على الإنسان"[2] ليس من قبيل التّأكيدات السّطحيّة أو الزّخرف اللّفظيّ، بل يعبّر عن فكرة راسخة في ذهنه. وإلى هذا يُعْزَى بلا شكّ أنّه بوسعنا أن نجد، حتّى في بعض مؤلّفاته الأكثر تميّزاً بالطّابع الفلسفيّ، أفكاراً تتعلّق بالبيداغوجيا التي تمدّه بأطر للتّفكير مثلما يتجلّى ذلك في ما يذهب إليه من وجود *انضباط* للعقل الخالص، بما تحمله هذه الكلمة من دلالة بيداغوجيّة صرف. زد على ذلك أنّ فكرة «*التّنوير*» المركزيّة لدى «كانط» تتضمّن بُعْداً تربويًّا على قدر كبير من الأهمّية، ليس بالنّسبة إلى الفرد وحده، ولكن بالنّسبة إلى المجتمع والعصر أيضاً، مع ما يربطها من علاقة وثيقة بفلسفته السّياسيّة.

هذا ولم تقتصر تجربة «كانط» في التّعليم على التّدريس الجامعيّ حيث كان يحتكّ بالطّلبة، بل اشتغل أيضاً «معلّماً خاصًّا» طوال تسع سنوات (1746–1755)، ممّا مكّنه من الوعي بالبون الشّاسع بين النّظريّة والممارسة في ميدان البيداغوجيا. وبالفعل، تُبَيِّن لنـــا

---

1 انظر في هذا المتن: الهامش 1، ص: 20–21.

2 *المصدر نفسه*، ص: 17.

الـ «*تأمّلات في التّربية*» أنّ «كانط» لم يكن يهتمّ بإرساء «نظام» تربويّ قَبْليّ بقدر ما كان يسعى إلى الجمع بين دروس التّجربة ومشروعات العقل. ولا شكّ في أنّ تعليم الأطفال، على محدوديّته، سمح له بتقدير الصّعوبات والعوائق التي يمكن أن يلقاها المربّي في أداء مهامّه التّعليميّة.

ومن اللاّفت للانتباه أنّه كان من بين المفكّرين العظام الذين أكبّوا على البيداغوجيا أقدَرَهم على ربط الصّلة بما هو عينيّ، وإن كان النّسق الفلسفيّ الذي أقامه لا يؤهّله مبدئيًّا لذلك. ومن العجيب أن نرى «كانط» يقترح في البيداغوجيا حلولاً متوازنة تدلّ على حسّ تربويّ سليم. بل أكثر من ذلك، نراه ينبّهنا إلى أنّه في مجال التّربية «كلّ شيء يعود إلى التّجربة»[1]. فلئن كانت فلسفته الأخلاقيّة والميتافيزيقيّة تتدخّل في البيداغوجيا في كلّ لحظة، فليس ذلك ليجعلنا نتيه في المجرّد، وإنّما ليعود بنا إلى العينيّ، أي إلى واقع الطّفل في علاقته بالأسرة والمجتمع، وإلى ما تتطلّبه معالجة هذا الواقع من تخطيط تربويّ قابل للإنجاز وللمراجعة والتّعديل في آن واحد في ضوء التّجارب المتجدّدة، دون تنكّر للمبادئ – الأمر الذي يجنّب المسؤولين عن التّربية الارتجال والوقوع في البرغماتيّة. فمن بين الأفكار المحوريّة عند «كانط» أنّ غاية التّربية لا تنحصر في تكوين الأطفال وفقاً لمتطلّبات الحالة الرّاهنة التي يعيشها المجتمع، أيًّا كانت سلبيّاتها، كما لا تنحصر في إعدادهم للنّجاح في الحياة كما يذهب إلى ذلك الأولياء، وإنّما تكمن بالأحرى في «تمكينهم من تربية أفضل حتّى يمكن لحالة أفضل أن تنبثق عنها في المستقبل». يقول «كانط» معلناً في فنّ التّربية عن «المبدأ» الذي ينبغي أن يكون ماثلاً على الدّوام في أذهان المسؤولين عن المخطّطات التّربويّة: «يجب أن لا يُرَبَّى الأطفال فقط بحسب حالة النّوع البشريّ الرّاهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانيّة وغايتها الكاملة»[2]. ومن هذا

---

1 *المصدر نفسه*، ص: 24.

2 *المصدر نفسه*، ص: 19.

المنظور، فإنّ البيداغوجيا أو فنّ التّربية الذي كان «كانط» يدعو إلى تأسيسه كعلم، يتضمّن أبعاداً قيميّة إنسانيّة تَنْأى به عن التّصوّرات «التّقنويّة» أو «الآليّة» الصّرف على حدّ تعبيره.

وفضلاً عن ذلك، تكتسي الـ«*تأمّلات في التّربية*» دلالة خاصّة بالنّظر إلى الأوضاع التي كان عليها التّعليم بألمانيا في القرن الثّامن عشر، حيث كان مستوى المدارس الشّعبيّة متردّياً، وكانت تُسْنَدُ فيها مهمّة التّدريس إلى أشخاص غير أَكْفاء حتّى صارت ملاَذَ الذين لا يجدون شغلاً آخر. ولم يكن وضع المعاهد الثّانويّة أفضل بكثير. أضف إلى ذلك مواطن ضعف أخرى من بينها خاصّة محدوديّة عدد المدارس عموماً وعدم المواظبة في متابعة الحصص بالمدارس الشّعبيّة على قلّتها. أمّا عن الجامعات، فقد كان الطّلبة يؤُمّونها عندما لا يكون لديهم شيء آخر يفعلونه. وبوجه عامّ، ورغم القرارات التي اتّخذها «فريدْريك الثّاني» لإصلاح التّعليم، فإنّ مجهود الدّولة والخواصّ بقي محدوداً جدًّا. ومن جهة أخرى، لو نظرنا إلى محتوى التّعليم في المعاهد الثّانويّة لوجدنا أنّ تعلّم اللاّتينيّة كان غرضها الرّئيسيّ وأنّه نتيجةَ تأثير الكنيسة كان يُقْصَد منه بالأساس التّمهيد للاهوت ولخوض المجادلات «المدرسيّة» (أو السّكُولائيّة)، في حين ظلّت اللّغة الألمانيّة مستبعدة من المدارس حتّى النّصف الثّاني من القرن الثّامن عشر. أمّا حظّ العلوم التّاريخيّة والفيزيائيّة والرّياضيّة في البرامج، فقد كان هزيلاً. كما لم تكن الجغرافيا تُدرَّس قبل سنة 1760.

ولكن ثمّة عيب أعمق ممّا سبق وأشدّ خطورة، وهو أنّ القرن الثّامن عشر لم يكن يعرف ما هو الطّفل، وكان ما يمكن أن نسمّيه «الإحساس بالطّفل» مفقوداً تماماً في بداية هذا القرن. وبالتّالي، لم تكن فكرة التّعليم لتجد آنذاك أيّ أساس صلب. فكان لـ«روسّو» الفضل في أنّه اكتشف «قارّة» جديدة هي قارّة الطّفولة، منبّهاً بذلك إلى أخطاء عصره وإلى الخلط الفكريّ لدى الفلاسفة وعيوب التّعليم: "للطّفولة

طرق في الرّؤية والتّفكير والإحساس خاصّة بها؛ ولا شيء أقلّ رشدا من أن يُراد الاستعاضة عنها بطُرُقِنا نحن"[1].

وها هو ذا الحكم الذي يصدره «كانط» على وضع التّعليم في عصره: "لم تكن المؤسّسات التّربويّة معدومة، غير أنّ غالبيّتها رديئة إذ يتمّ العمل فيها ضدّ الطّبيعة [...] ويُتَّبَع فيها تقليد القرون الفظّة الجاهلة اتّباعاً أعمى – ولكن عبثاً ننتظر خلاص الجنس البشريّ من تحسين تدرّجيّ للمدارس. فلا بدّ من إعادة إنشاء المدارس إنشاء كلّيًّا إن أردنا أن يساورنا الأمل في حصول شيء صالح ينبثق عنها. ذلك أنّها بالفعل مختلّة في تنظيمها الأوّليّ وأنّ المعلّمين أنفسهم في حاجة إلى تلقّي تكوين جديد. ولا يقدر على إحداث هذا التّغيير *إصلاح بطيء*، بل *ثورة سريعة* فحسب. ولذلك تكفي مدرسة واحدة منظّمة على نحو جديد ووفق منهج حقّ"[2].

ومع أنّ الـ«*تأمّلات في التّربية*» تستجيب لطموح «كانط» إلى تغيير أوضاع التّعليم في عصره وإحداث نقلة نوعيّة فيه، فإنّها تتجاوز هذا السّياق التّاريخيّ المحدّد لتطرح مسائل تربويّة لا تزال تحتفظ براهنيّتها، نذكر منها خاصّةً مسألة التّعامل مع الطّفل وكيفيّة تنشئته وقيمة التّربية «العموميّة» مقارنة بالتّربية في الأسرة، ومسألة التّوفيق بين الامتثال (أو الطّاعة) والحرّية في التّربية، ومسألة العقوبات في المدرسة، ومسألة علاقة التّربية بالدّين. كما نشير إلى أنّ «كانط» لم يتردّد في طرح مشكلة لا تزال قائمة إلى الآن رغم تقدّم علم النّفس

---

1 *آميل*، الكتاب II.

Emile II, éd. Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 108.

2 ورد في مقدّمة «ألاَكْسِيسْ فِيلُونَنْكُو» للتّرجمة الفرنسيّة المشار إليها سلفاً، ص: 17–18

للتّوسّع في كلّ ما يتعلّق بوضعيّة التّعليم في ألمانيا أثناء القرن الثّامن عشر والإصلاحات المقترحة، وموقف «كانط» منها، انظر: ص: 14–23 من هذه المقدّمة.

ومناهج التّربية، وهي تكمن في التّساؤل عن الموقف من الجنس بالنّسبة إلى الطفل والمراهق. والمهمّ إجمالاً أنّ كتابه يدعونا إلى طرح هذه القضايا من جديد وإلى التّفكير فيها بالاستناد إلى العقل والتّجربة.

هذا ولئن مثّلت الـ«*تأمّلات في التّربية*» القسم الأكبر من الكتاب الذي بين أيديكم، فإنّ اختيارنا لنشرها مع *الجواب على السّؤال: ما هي الأنوار؟* (1784) و*ما التّوجّه في التّفكير؟* (1786)، ينطلق من أنّ هذين المقالين يسلّطان الأضواء على قيمة أساسيّة في فلسفة «كانط»، وهي قيمة *الحرّية* مجسّمة في *حرّية التّفكير*، بما تحمله من استتباعات خطيرة، لا سيّما في مجال التّربية[1].

---

1 تجدر الإشارة إلى أنّ «كانط»، عندما بدأ في 1776–1777 يعرض أفكاره الأولى في التّربية، كان يمتلك في الحقيقة الأساس الذي يشكّل نسقه الفلسفيّ. فمنذ سنة 1775، أُعِدّ مخطّط *نقد العقل الخالص* (***Critique de la raison pure***) وأُنْجِز جزئيًّا من خلال *دروس في الميتافيزيقا*. يضاف إلى ذلك أنّ «كانط» لن يعالج مسألة البيداغوجيا في 1776/ 1777 فقط، بل سيضطرّ إلى استعادتها في السّنوات 1780، 1783، 1786، 1787، أي أثناء ما اصطلح على تسميته بـ «المرحلة النّقديّة». انظر: المقدّمة السّالفة الذكر، ص: 24-25. ومن جهة أخرى، يمكن الاستفادة، بخصوص العلاقة بين التّربية والحرّية، من كتاب:

LUC VINCENTI, ***Éducation et liberté, Kant et Fichte***, P.U.F., 1ère édition, 1992.

تأمّلات
في التّربية

(1787 - 1776)

تأمّلات في التّربية

I. مقدّمة

الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته. ونقصد فعلاً بالتّربية الرّعاية (التّغذية، التّعهّد) والانضباط والتّعليم المقترن بالتّكوين (**Bildung**)[1]. ومن هذه الزّوايا الثّلاث، يكون الإنسان رضيعاً، وتلميذاً، وطالباً.

أمّا الحيوانات، فإنّها حالما تمتلك قواها بعض الشّيء، تستعملها على نحو منتظم بحيث لا تكون ضارّة لها. وفعلاً، من العجيب أن نرى، على سبيل المثال، كيف أنّ الخطاطيف الصّغيرة، وهي لا تكاد تخرج من البيضة ولا تزال عمياء، تدبّر أمرها حتّى تسقط فضلاتها خارج العشّ. إذن لا تحتاج الحيوانات إلى الرّعاية؛ فكلّ ما في الأمر أنّه يلزمها الطّعام والدّفء والتّوجيه أو حماية معيّنة، وأغلب الحيوانات هي في حاجة إلى التّغذية، وليست في حاجة إلى رعاية. والمقصود بـ«*الرّعاية*» الاحتياطات التي يتّخذها الوالدان ليحُولاَ بين أطفالهما وبين استعمال قواهم استعمالاً مضرًّا. وعلى سبيل المثال، لو اضطرّ حيوان عند الولادة إلى الصّياح كما يفعل الأطفال، لكان حتماً فريسة الذّئاب وسائر الحيوانات الوحشيّة التي تنجذب بصياحه.

إنّ الانضباط يحوّل الحيوانيّة إلى الإنسانيّة. فالحيوان بغريزته هو سلفاً كلّ ما يمكن أن يكون، إذ سبق لعقل خارجيّ أن رتّب له كلّ شيء. أمّا الإنسان، فلا بدّ له من استعمال عقله الخاصّ. فهو لا يمتلك

1 يُشدَّد على العبارات الألمانيّة، بينما ترد العبارات اللاّتينيّة وكذلك الكلمة الإنقليزيّة بخطّ مائل. أمّا المفردات الفرنسيّة فتأتي في شكل عاديّ.

غرائز البتّة، وعليه أن يحدّد لنفسه مسار سلوكه. ولكن بما أنّه غير قادر مباشرة على القيام بذلك، بل على العكس يأتي إلى العالَم، إن صحّ القول، وهو في حالة خام، فقد وجب أن يقوم آخرون بذلك من أجله.

وينبغي على النّوع البشريّ أن يستمدّ من ذاته شيئاً فشيئاً وبجهده الخاصّ كلّ الصّفات الطّبيعيّة للإنسانيّة. فكلّ جيل يربّي الجيل الآخر. هذا ويمكن البحث عن البداية الأولى في حالة خالية تماماً من الثّقافة أو في حالة كاملة من الحضارة. ولكن إذا سلّمنا بأنّ هذه الحالة الثّانية هي التي وُجدت بادئ ذي بدء، وجب أيضاً التّسليم بأنّ الإنسان فيما بعد قد أصبح متوحّشاً من جديد وتردّى ثانية في البربريّة.

يحول الانضباط دون أن ينصرف الإنسان عن غايته –وهي غاية الإنسانيّة– بفعل نوازعه الحيوانيّة. فلا بدّ مثلاً من أن يفرض عليه حدوداً، بحيث لا يُلقي بنفسه في الأخطار بوحشيّة ودون تفكير. وبالتّالي فالانضباط سالب لا غير؛ إنّه الفعل الذي يجرِّد به الإنسان من حيوانيّته، بينما التّعليم هو، في المقابل، الجانب الإيجابيّ من التّربية.

إنّ حالة التّوحّش هي الاستقلال عن القوانين، بينما الانضباط يُخضِعُ الإنسان لقوانين الإنسانيّة ويبدأ في إشعاره بقسْر القوانين. على أن يتمّ ذلك في سنّ مبكّرة. من ذلك مثلاً أنّ الأطفال، في أوّل الأمر، يُرْسَلُون إلى المدرسة، لا بقصد أن يتعلّموا فيها شيئاً ما، بل من أجل أن يتعوّدوا البقاء جالسين في هدوء والامتثال لما يُؤمَرُون به، بحيث لا يُقْدِمُون، نتيجة ذلك، على إدخال أفكارهم فوراً حيّز التّنفيذ.

إلاّ أنّ للإنسان بطبعه نزوعاً شديداً إلى الحرّية بحيث يضحّي من أجلها بكلّ شيء إن بدأ يتعوّد عليها بعض الوقت. لذا، كما قيل، يجب اللّجوء في وقت مبكّر جدًّا إلى الانضباط، لأنّه إذا لم يكن الأمر كذلك، يصعب جدًّا فيما بعدُ تغيير (**Ändern**) الإنسان. فيتّبع إذ ذاك كلّ نزواته. وحين ننظر إلى الأمم غير المتحضّرة، نرى بالتّأكيد أنّها

لا تستطيع، ما دامت في خدمة الأوربّيين، أن تتعوّد على طريقتهم في العيش، وليس ذلك، كما يعتقد روسّو وآخرون، لميل رفيع عندهم إلى الحرّية، بل لخشونة (Ruhigkeit) معيّنة لا غير، لأنّ الحيوان هنا، وبوجه ما، لمّا يُنَمِّ الإنسانيّةَ في ذاته. لذا لزم تعويد الإنسان في وقت مبكّر على الخضوع لأوامر العقل. ولو تركنا الإنسان في حداثة سنّه لا يتصرّف إلاّ وفق مشيئته ودون شيء يمنعه، لاحتفظ طوال حياته كلّها بنوع من الوحشيّة. ولن يفيد بعضهم في شيء أن يُظَلِّلَه في حداثة سنّه حنان أموميّ مفرط، لأنّه فيما بعد لن يصادف سوى مزيد من أشكال الصّدّ وَسَيُمْنَى بضروب من الفشل ما أن يدخل معترك الحياة. وإنّه لخطأ مألوف في تربية أولي الأمر أن لا يجابَهوا أبداً أثناء حداثتهم بمقاومة حقيقيّة، لأنّهم مهيَّؤون لممارسة الحكم. فمن الضّروريّ للإنسان بحكم نزوعه إلى الحرّية أن تُصْقَلَ خشونته، بينما هذا غير ضروريّ في المقابل لدى الحيوان، بحُكْم الغريزة.

والإنسان في حاجة إلى رعاية وتكوين (Bildung)، وأمّا التّكوين، فيشتمل على الانضباط والتّعليم. ولا أحد من الحيوانات، على حدّ علمنا، يحتاج إلى التّعليم، إذ لا حيوان يتعلّم شيئاً ما من الحيوانات الأخرى الأكبر منه سنًّا، باستثناء العصافير التي تتعلّم تغريدها. وبالفعل، فإنّ العصافير تأخذ هذا عن والديها، ومن المؤثّر أن نرى الوالدين، وكأنّهما في مدرسة، يغرّدان بكلّ قواهما قبل صغارهما، وأن نرى هذه الأخيرة تبذل قصارى جهدها لترسل نفس الأصوات من حناجرها. ولكي يحصل الاقتناع بأنّ العصافير لا تغرّد بالغريزة، بل تتعلّم التّغريد فعلاً، يستحقّ الأمر أن تُجْرَى التّجربة عليها، وبالتّالي أن يُؤْخَذ من بعض عصافير التُّرُنْجي نصف بيضها وتُسْتَبْدَل به بيضات من عصافير الدّوري أو كذلك أن تُضَمَّ إلى صغارها عصافير صغيرة جدًّا من فصيلة الدُّوريّ. ولنضَعْ إذن هذه الأخيرة في قفص حيث لا تستطيع سماع عصافير الدّوريّ في الخارج. فتتعلّم تغريد التُّرُنْجي، ويُتَحَصّل من فصيلة الدُّوريّ على عصافير تُغَرّد. وفي الواقع، من المدهش حقًّا أنّ كلّ نوع من العصافير يحتفظ عبر الأجيال جميعاً

بتغريد أساسيّ معيّن. فعادة التّغريد التّقليديّة في هذا العالَم [عالَم العصافير] هي بالتّأكيد الأكثر رسوخاً.

لا يستطيع الإنسان أن يصير إنساناً إلاّ بالتّربية. فهو ليس سوى ما تَصْنَعُ به التّربية. ولا بدّ بالتّأكيد من ملاحظة أنّ الإنسان لا يُرَبَّى إلاّ من قِبَل أُناس، ومن قِبَل أناس رُبُّوا هم أيضاً. لذا، فإنّ عدم الانضباط والتّعليم الذي يُلاحظ عند بعض النّاس يجعل منهم مُرَبّين سيّئين لتلاميذهم. فلو تعهّد كائن من طبيعة فائقة بتربيتنا لرأينا إذ ذاك ما يمكن أن يُصْنَع بالإنسان. ولكن بما أنّ التّربية من جهة لا تعلّم البشرَ إلاّ أشياء معيّنة، ومن جهة أخرى لا تفعل سوى أنّها تُنمّي لديهم صفات معيّنة، فمن المستحيل أن نعرف إلى أين تمضي استعدادات الإنسان الطّبيعيّة. ولو أنّ تجربة معيّنة أجريت [في هذا الشّأن] بدعم من أولي الأمر وتضافُر قوى الكثير من النّاس، لمكّنَنَا ذلك من معارف كثيرة نتبيّن من خلالها إلى أين يمكن للإنسان أن يتقدّم. وإنّه لشيء محزن بالنّسبة إلى شخص يحبّ الإنسانيّة، وجدير بالملاحظة على حدّ سواء بالنّسبة إلى ذهن تأمّليّ، أن يُرى أغلبيّة أولي الأمر لا يفكّرون أبداً إلاّ في أنفسهم ولا يشاركون أبداً في التّجربة الخطيرة للتّربية حتّى تخطو الطّبيعة خطوة أكثر نحو الكمال.

لا أحد أُهْمِلَ في حداثته، فبات غير قادر في سنّ النّضج على الوعي بما أُهْمِلَ فيه، سواء تعلّق الأمر بالانضباط أو الثّقافة (إذ يمكن إطلاق هذا الاسم على التّعليم). فمن لم يُثَقَّفْ يظلّ فظّاً، ومن لم يتعلّم الانضباط يظلّ متوحّشاً. وغياب الانضباط إنّما هو شرّ أعظم بكثير من غياب الثّقافة، لأنّ هذا الأخير يمكن تداركه فيما بعد؛ أمّا التّوحّش فلن نستطيع استبعاده، كما لا يمكن تلافي أيّ عيب في الانضباط. وبوسع التّربية أن تصبح دائماً أفضل باطّراد، كما بوسع كلّ جيل أن يخطو بدوره خطوة أكثر نحو اكتمال الإنسانيّة، إذ يَكْمُن في صلب التّربية السّرُّ الكبير لكمال الطّبيعة البشريّة. ومن الآن يمكن السّير في هذا الطّريق، لأنّه حاليًّا فقط بدأنا نعتبر عن صواب وندرك بوضوح ما

هو ضروريّ حقًّا لتربية سليمة. وإنّه لشيء يبعث على الحماس (Es ist entzückend) أن نرى أنّ الطّبيعة البشريّة تُنَمّى دائماً بالتّربية تنمية أفضل، وأنّه بمقدورنا التّوصّل إلى إعطاء هذه الأخيرة شكلاً جديرا بالإنسانيّة. وهذا يفتح لنا أفقاً على نوع بشريّ مُقْبِل يكون أكثر سعادة.

إنّ مشروع نظريّة في التّربية لهُو مثل أعلى سام لا يَمْلِكُ أن يكون ضارًّا ولو أنّنا غير قادرين على تحقيقه. وينبغي أن لا تُعتبَر «الفكرة المطلقة» ضرباً من الخيال فنستبعدها وكأنّها حلم جميل، حتّى وإن كانت بعض العوائق تعترض تحقيقها.

ولا تعدو «فكرة مطلقة» أن تكون مفهومَ كَمَالٍ لم يصادَف بعدُ في التّجربة. من ذلك مثلاً فكرة جمهوريّة مثاليّة تُسَاسُ وفق قواعد العدل! هل تُعَدُّ لذلك مستحيلة؟ يكفي أوّلاً أن تكون فكرتنا صحيحة حتّى لا تكون فيما بعد مستحيلة على الإطلاق، رغم كلّ العوائق التي لا تزال تعترض تحقيقها. وعلى سبيل المثال، إذا كان كلّ النّاس يكذبون، أيكون الصّدق لذلك مجرّد وهم؟ إنّ فكرة تربية تنمّي كلّ الاستعدادات الطبيعيّة لدى الإنسان هي بالتّأكيد فكرة صادقة.

أمّا في التّربية الرّاهنة، فالإنسان لا يبلغ تماماً الغاية من وجوده. ذلك لأنّه لمّا كان النّاس يعيشون على أنحاء مختلفة، فلا يمكن أن يوجد تجانس بينهم إلاّ إذا كانوا يتصرّفون فقط وفق مبادئ متماثلة وإذا أصبحت هذه المبادئ بالنّسبة إليهم طبيعة أخرى. ولكن بمقدورنا العمل على [صياغة] مخطّط لتربية متوافقة مع غاية [الإنسان]، وتوريث الأجيال القادمة تعليمات تستطيع تحقيقها بالتّدريج. ولننظرْ مثلاً إلى «آذان الدّبّ»: عندما نجنيها من ساق النّبتة، نحصل عليها كما هي جميعاً من لون واحد؛ وعلى العكس، عندما نزرع البذرة نحصل على أزهار ذات ألوان مختلفة ومتنوّعة كأحسن ما يكون التّنوّع.فالطّبيعة إذن وضعت فيها بالتّأكيد بعض

البذور[1]؛ ولتنميتها لا مناص من زرع هذه الأزهار وغرسها بطريقة ملائمة. وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى الإنسان!

هنالك الكثير من البذور لدى الإنسانيّة. وإنّها لمهمّة منوطة بعهدتنا أن ننمّي الاستعدادات الطّبيعيّة تنمية متوازنة، ونطوّر الإنسانيّة ابتداء من مبادئ نموّها ونعمل على أن يدرك الإنسان غايته. بينما تبلغ الحيوانات غايتها بذاتها دون معرفتها. فيتعيّن على الإنسان وحده أن يسعى إلى بلوغها، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إن كان لا يمتلك تصوّراً لغايته. أمّا عند الفرد، فتحقيق غاية [الإنسان] أمر يستحيل حتّى استحالة تامّة. فإذا سلّمنا بوجود زوجين أوّلين مثقّفين فعلاً، فلا بدّ أيضاً من أن نعلم كيف رَبَّيا أطفالهما: فالأطفال يقلّدونهما وبذلك تنمو بعض الاستعدادات الطّبيعيّة. ولكن ليست كلّها تُنَمَّى على هذا النّحو، إذ في أغلب الأحيان لا يرى الأطفال أمثلة [يقتدون بها] إلاّ في بعض الظّروف الطّارئة. وفيما مضى، لم يكن عند البشر حتّى مفهوم للكمال الذي يمكن للطّبيعة البشريّة أن تبلغه. أمّا نحن، فلم نتوصّل بعد حتّى إلى رؤية واضحة بخصوص هذا المفهوم. ومن الأكيد على أيّ حال أنّ أفراداً لن يستطيعوا أبداً تمكين تلاميذهم من بلوغ وِجْهَتهم، مهما قدّموا إليهم من ثقافة. فالنّوع وحده، لا الأفراد، بمقدوره تحقيق ذلك.

---

1 يميّز «كانط» مبدئيًّا بين «البذرة» (Germe) و«الاستعداد» (Disposition). ففي مقال حول ***مختلف الأعراق البشريّة***، يقول: "إنّ مبادئ نموّ معيّن تكمن في طبيعة جسم عضويّ (نباتيّ أو حيوانيّ) تسمّى بذوراً (**Keim**) إذا تعلّق هذا النّموّ بأجزاء معيّنة. ولكن إذا تعلّق بحجم الأجزاء أو العلاقات فيما بينها فحسب، أسمّيه استعدادات طبيعيّة" (***فلسفة التّاريخ***). وبالطّبع، يملك الإنسان ثلاثة استعدادات: "من بين ***الأحياء التي تَعْمُرُ البسيطة***، يمكن بسهولة الإقرار بأنّ الإنسان باستعداده ***التّقنيّ*** (القدرة الآليّة المضاعفة بالوعي)، واستعداده ***البرغماتيّ*** (استعمال النّاس الآخرين بمهارة لتحقيق غاياته) واستعداده ***الخُلُقيّ*** (العمل تجاه الذّات وتجاه الآخرين وفق مبدأ الحرّية، امتثالاً لقوانين) يختلف اختلافاً جليًّا عن سائر الكائنات الطّبيعيّة..." (***الأنتروبولوجيا من وجهة النّظر البرغماتيّة***).

إنّ التّربية فنّ يجب أن تُستكمل ممارسته من قِبَل الكثير من الأجيال. فكلّ جيل، إذ يستفيد من معارف الأجيال السّابقة، هو دائما أكثر قدرة على إرساء تربية تنمّي كلّ الاستعدادات الطّبيعيّة لدى الإنسان تنمية هادفة ومتوازنة، وبالتّالي تقود النّوع البشريّ بأكمله إلى غايته –وقد رأت العناية الإلهيّة أن يضطرّ الإنسان إلى أن يستمدّ الخير من ذاته، قائلة له على هذا النّحو: "امض في هذا العالَم –هكذا يمكن أن يتحدّث الخالق إلى الإنسان– فقد وهبتُك كلّ الاستعدادات إلى الخير. ويجدر بك أن تنمّيها، وبالتّالي فسعادتك الخاصّة وشقاؤك بيدك".

يجب على الإنسان أوّلاً تنمية استعداداته إلى الخير. فلم تضعها العناية الإلهيّة فيه مكتملة كلّها، وإنّما هي مجرّد استعدادات تفتقر إلى العلامة المميِّزة للخُلُقيّة. فأن يتحسّنَ هو ذاته وأن يثقّف نفسه، وأن ينمِّي الخلقيّة في ذاته إن كان شرّيراً، هذا ما يجب (**Soll**) على الإنسان فعله. ولكن عندما نفكّر في هذا الأمر مليًّا، ندرك كم يكون ذلك صعباً. لذا فالتّربية أهمّ وأصعب مشكلة تُطْرَح على الإنسان. وبالفعل، فالأنوار (**Einsicht**) تتوقّف على التّربية، كما أنّ التّربية تتوقّف بدورها على الأنوار[1].

وبناء عليه، لا يمكن للتّربية أن تتقدّم إلاّ خطوة خطوة، كما لا يمكن أن يُرْسَى مفهوم دقيق لبنية التّربية إلاّ لأنّ جيلاً قد ورّث الجيل الموالي تجاربه ومعارفه وأنّ هذا الأخير أضاف إليها بدوره بعض الشّيء وورّثها الجيل الذي يأتي بعده مَزِيدَةً على هذا النّحو.

---

1 ليست هذه هي الصّعوبة الوحيدة. فثمّة أيضاً مشكلة نشر الثّقافة والأنوار. انظر في هذا المتن: *جواب على السّؤال: ما هي الأنوار؟* ص: 86–87، وكذلك *ما التّوجّه في التّفكير؟* ص: 114، الهامش: 1 حيث يقول «كانط»: "إرساء الأنوار لدى *بعض الذّوات* هو [...] أمر سهل؛ يكفي البدء في وقت مبكّر بتعويد الأذهان النّاشئة على مثل هذا التّفكير. ولكنّ إنارة عصر من العصور مَهمّة تتطلّب وقتاً طويلاً جدًّا إذ توجَد عوائقُ خارجيّة كثيرة تمنع من جهةٍ هذا النّمط من التّربية، وتجعله من جهة أخرى أكثر صعوبة".

فأيّ ثقافة مهمّة، وأيّ تجربة مهمّة لا تفترضان إذن هذا المفهوم؟ لذلك لم يكن ليظهر إلاّ متأخّراً، ولم نبلغ به الوضوح الكامل بعد. فالسّؤال يطرح لمعرفة ما إذا كان على ثقافة الفرد أن تحاكي بحقّ ثقافة الإنسانيّة عامّة عبر أجيالها المختلفة.

وثمّة اكتشافان إنسانيّان يحقّ لنا أن نعتبرهما أصعب الاكتشافات، وهما فنّ سياسة البشر وفنّ تربيتهم. ومع ذلك لا نزال نُجادِل في هذه الأفكار المطلقة.

من أين نبدأ إذن تنمية الاستعدادات الإنسانيّة؟ أينبغي علينا الانطلاق من حالة خالية من الثّقافة أم من حالة مثقّفة سلفاً؟ من الصّعب تصوّر نموّ ينطلق من البربريّة (ولذلك فمفهوم الإنسان الأوّل مُسْتَعْص جدًّا)، وإنّنا لَندرك أنّه في أشكال النّموّ التي تنطلق من حالة كهذه، يَقع التّراجع دائماً إلى المنطلق، ويُبْذَل الجهد دوماً من جديد للخروج منها. ولهذا السّبب نجد حتّى لدى الشّعوب المثقّفة جدًّا، وفي أقدم الوثائق المكتوبة التي تركوها لنا، شيئاً ما يقارب بدرجة بالغة حدود البربريّة. ومع ذلك، أيّة ثقافة لا تفترضها الكتابة سلفاً؟ فحين ننظر إلى النّاس المتحضّرين، يمكن تسمية بداية الكتابة بأنّها بداية العالَم.

وبما أنّ نموّ الاستعدادات الطّبيعيّة لدى الإنسان لا يتحقّق عفويًّا، فكلّ تربية إنّما هي فنّ -فالطّبيعة لم تضع في الإنسان أيّ غريزة تخصّها. إنّ أصل هذا الفنّ، مثل تقدّمه، يكون إمّا آليًّا، محكوماً دون تخطيط بظروف معطاة، وإمّا ***قائماً على النّظر والتّفكير*** (أو الرّوية) (*Judiciös*). [يقال إنّ فنّ التّربية يتشكّل] آليًّا عندما ينتج فقط عن ظروف نتعلّم فيها بالتّجربة إنْ كان شيء ما ضارًّا أو نافعاً للإنسان. غير أنّ كلّ فنّ تربويّ يتشكّل آليًّا لا بدّ من أن يحتوي على الكثير من الأخطاء والنّقائص لأنّه لا يملك أيّ تخطيط مبدئيّ. إذن لا بدّ لفنّ التّربية، أو البيداغوجيا، من أن يصبح قائماً على النّظر والتّفكير (أو الرّويّة)، إذا أراد تنمية الطّبيعة الإنسانيّة بحيث تبْلغ

غايتها. فالوالدان، اللّذان قد رُبِّيَا، يمثّلان قدوة يتكوّن الأطفال وفقها ويهتدون بها. ولكن إذا أريد لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا أفضل، يجب أن تصبح البيداغوجيا دراسة (أو بحثاً)، لأنّه بخلاف ذلك ينبغي أن لا يُنتظر منها شيء، والإنسان الذي أفسدته تربيته سيكون معلماً لآخر. فيجب في فنّ التّربية تحويل الآليّة إلى علم، وإلاّ لن تكون التّربية جهداً متماسكاً، إذ قد يقوّض جيل ما يكون بناه جيلٌ آخر.

وها هو ذا مبدأ في فنّ التّربية ينبغي خاصّة على النّاس الذين يُعِدُّون مخطّطات في التّربية أن يضعوه نُصْبَ أعينهم: يجب أن لا يُرَبَّى الأطفالُ فقط بحسب حالة النّوع البشريّ الرّاهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل [منها] في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانيّة وغايتها الكاملة. وهذا المبدأ على قدر كبير من الأهمّية. فعادة ما يربِّي الأولياء أطفالهم بهدف تكييفهم وفقاً للعالم الرّاهن فحسب، مهما كان فاسداً، بينما يجب عليهم بالأحرى تمكينهم من تربية أفضل، حتّى يمكن لحالة أفضل أن تنبثق عنها في المستقبل. ولكن يظهر هنا عائقان اثنان:

1. لا يحرص الأولياء عادة إلاّ على شيء واحد، وهو أن ينجح أطفالهم نجاحاً جيّداً في الحياة.
2. لا يرى الأمراء في رعاياهم سوى أدوات لأغراضهم.

ذلك أنّ الأولياء يفكرون في العائلة، والأمراء في الدّولة.فأولئك وهؤلاء ليس هدفهم النّهائيّ الخير الكُلّيّ والكمال التي تكون الإنسانيّة مهيّأة له وتمتلك أيضاً استعدادات لأجله. ولكن تصوُّر مخطَّطٍ في التّربية يجب أن يتّخذ اتّجاهاً كونيًّا (أو عالميًّا). وعندئذ هل الخير الكلّيّ فكرة قد تضرّ بخيرنا الخاصّ؟ كلاّ! لأنّه حتّى إن بدا ضروريًّا أن يضحّي المرء بشيء ما من أجل الخير الكلّيّ، فهو مع ذلك يزداد سعياً، بفضل تلك الفكرة، إلى تحقيق الخير الخاصّ بحالته الرّاهنة. وكذلك ما أعظم أن تكون النّتائج التي ترافق الخير الكلّيّ! فالتّربية السّليمة هي تحديداً الينبوع الذي ينبثق عنه كلّ خير في هذا العالم. فالبذور، التي تكمن في الإنسان، ينبغي فحسب أن تُنَمَّى دائماً أكثر

فأكثر. ذلك أنّنا لا نجد المبادئ التي تقود إلى الشّرّ في استعدادات الإنسان الطّبيعيّة، وأنّ السّبب الوحيد للشّرّ هو أنّ الطّبيعة غير خاضعة لقواعد. فلا بذرة في الإنسان إلاّ من أجل الخير.

ولكن ممّن ينبغي انتظار حالة أفضل للعالَم؟ هل من الأمراء أم من الرّعيّة؟ هل ينبغي أن تبدأ هذه الأخيرة بإصلاح نفسها وتقطع نصف الطّريق الذي يؤدّي إلى حكومة صالحة؟ وإذا لم يكن بدّ من أن تُرْسَى هذه الحالة الأفضل للعالَم من قِبَل الأمراء، وجب حينئذ في البداية أن تصبح تربية الأمراء فضلى إذ طالما ارتُكب خطأ كبير تمثّل في عدم التّصدّي لهم أثناء حداثتهم. فالشّجرة المعزولة وسط الحقل تنمو منحنية وتمدّ أغصانها بعيداً، والشّجرة وسط الغابة، في المقابل، تنمو مستقيمة وتتّجه إلى أعلى نحو الضّوء والشّمس، بسبب المقاومة التي تواجَه بها من قِبَل الأشجار التي تجاورها. وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى الأمراء. ولذلك فعلاً، أَفْضَلُ أن يُرَبَّوْا من قِبَل أحد رعاياهم من أن يربّوا على يد أمثالهم. فليس بمقدورنا الأمل في أن يأتي الخير من فوق إلاّ في صورة ما إذا كانت التّربية هنالك هي الفضلى! وفضلاً عن ذلك، يجب في هذا الشّأن التّعويل أساساً على جهود الخواصّ بدل التّعويل على مساعدة الأمراء، مثلما ذهب إلى ذلك «بَسَادُوفْ» (BASEDOW)[1]

---

1 اقترح «بسادوف» في ألمانيا (القرن الثّامن عشر) إصلاحاً لنظام التّربية من خلال تطبيق مبادئ «روسّو». فأصدر أوّلاً كتاباً مُحَلّى بالصّور بعنوان **Elementarwerk** (= الكتاب الابتدائيّ). لقي نجاحاً كبيراً جدًّا. ثمّ أسّس معهداً خصّص لتكوين المعلّمين، وذلك رغم الصّعوبات الماليّة الجمّة. اشتغل المعهد من 1774 إلى 1793. غير أنّ «بسادوف» لم يلتزم تماماً بمبادئ «روسّو»، وأقلّ ما يمكن قوله أنّه تصرّف معها بقدر كبير من الحرّيّة. وعلى وجه التّحديد، بينما كان «روسّو» يوصي بعدم التّعجّل في التّربية، اعتقد «بسادوف» أنّ الجدوى تتطابق مع السّرعة، مدّعياً البلوغ ببعض التّلاميذ في أقلّ من أربع سنوات إلى المستوى المطلوب في الجامعة. وبذلك وقع في المطبّ التّقليديّ للتّعليم الألمانيّ آنذاك، بتلقين معارف سطحيّة.
ويمكن اختزال نظام التّربية الذي اقترحه «بسادوف» في ثلاثة مبادئ:
أوّلا: تسعى هذه التّربية خاصّة –منظورا إليها من الزّاوية السّياسيّة والاجتماعيّة– إلى أن تكون قوميّة (Nationale) ومستقلّة عن كلّ كنيسة.

وآخرون. فالتّجربة تعلّمنا أنّ الأمراء، من أجل بلوغ غاياتهم، ينظـرون إلى الخير الكلّيّ أقلّ ممّا ينظرون إلى خـير (Wohl) دولـتهم. فما أن يعطوا مالاً لهذا الغرض حتّى يستأثروا عندئذ بحقّ إملاء المخطّط في التّربية. وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى كلّ ما يتعلّق بثقافة الـذّهن البشـريّ وانتشار المعارف الإنسانيّة. فالسّلطان والمال لا يوفّرانها، بـل ييسّـرانها على أكثر تقدير. ولكن يمكن أن يوفّراها إذا كان الاقتصاد الحكـوميّ لا يسحب ضـرائب لفائـدة خزينـة الدّولـة فحسـب. لـذا لم تقم الأكاديميات بذلك إلى الآن، ويبدو اليوم أقلّ من أيّ وقت مضى أنْ تبدأ بإنجازه.

ولهذا السبب أيضاً، يجب أن تتوقّف إدارة المدارس على أحكام الخبراء المستنيرين أكثر من غيرهم. فكلّ ثقافة تبدأ بالإنسان الخاصّ، ومن ثمّ تنزع إلى الانتشار! والطّبيعـة الإنسانيّة لا تستطيع أن تُقَارب غايتها بالتّدريج إلاّ بفضل جهود أشخاص ذوي مشاعر رَحْبة، يهتمّون بالخير الكلّيّ ولهم القدرة على [تصوّر] فكرةِ حالةٍ فضلى آتية. إلاّ أنّ عدداً من أولي الأمر لا يرون في شعبهم، إن صحّ القـول، إلاّ جـزءاً مـن المملكة الحيوانيّة ويقتصرون على العناية بتناسله. ويرغبـون علـى أكثـر تقدير في أن يمتلك مهارة معيّنة، ولكن فقط لكي يستطيعوا علـى نحـو أفضل بكثير أن يستعملوا رعاياهم أداة [لتحقيـق] أهـدافهم. وبـلا شـكّ

.../...

ثانيا: إنّها نفعيّة بشكل صارم، بـالنّظر إلى الثّقافـة الـتي ينبغـي أن تتـوفّر لـدى الفرد.

ثالثاً: أمّا عن الوسائل المتوخّاة، فهي تعتمد على منهج حسّيّ أو حدْسيّ ومُـرَوِّح عن النّفس في ذات الوقت حيث يتعلم الطّفل الكثير من الأشياء من خـلال اللّعـب. ولم تكن تلك المبادئ جديـدة، وإنّما الجمـع بينهـا هـو الـذي أضـفى علـى معهـد «داسُوا» (DESSAU) صبغته الخاصّة والطّريفة. وباختصـار، فهـي تحـدّد تصـوّراً للتّربية قائماً على فكرتي السّعادة والمنفعة، إذ يقول «بسادوف» إنّه يجب أن يكون التّلميذ قادراً على أن يحيا حياة مفيدة للجميع، وطنيّـة (Patriotique) وسـعيدة. (للتّوسّع انظر مقدّمة التّرجمة الفرنسيّة السّالفة الذّكر، ص: 19–23).

علـى بعـض الخـواصّ أن يضـعوا في أوّل الأمـر غايـة الطّبيعـة نُصْـبَ أعينهم. ولكن عليهم كذلك التّفكير خاصّة في نموّ الإنسانيّة، والحـرص على أن لا تصبح ماهرة فحسب، بل أن تصبح أيضاً أكثر خُلُقِيّة، كمـا أنّ عليهم قيادة الأجيال القادمة إلى أبعـد ممـا مَضَـوْا هُـمْ فيـه – وذاك أصعب الأمور.

في التّربية إذن، على الإنسان أن يكون:

1. منضـبطاً. والانضـباط يعـني: السّـعي إلى الحيلولـة دون أن تـؤدّي الحيوانيّـة إلى فقـدان الإنسـانيّة، سـواء في الإنسـان الخـاصّ أو في الإنسان الاجتماعيّ. فالانضباط لا يتمثّل إلاّ في ترويض التّوحّش.
2. على الإنسان أن يكون مثقّفاً. والثّقافة تشمل التّعليم ومختلـف مـوادّ التّدريس، وتُوجِد المهارة. وهذه الأخـيرة هـي امـتلاك قـدرة كافيـة لكلّ الغايات التي يمكن أن نسعى إليها. فهي لا تحدّد بـذاتها أيّ غاية، بل تترك تلك الغايات للظّروف.
إنّ بعض الأشـكال مـن المهـارة هـي دائمًـا حسـنة، مـثلا: القـراءة والكتابة؛ وأخرى ليست حسـنة إلاّ لأجـل غايـات معيّنـة، مـثلاً: الموسـيقى لنكـون محبـوبين. والمهـارة هي،بوجـه مـا، لا محـدودة نتيجة تعدّد الغايات.
3. ينبغي أيضاً الحرص على أن يصبح الإنسـان متّصـفاً بالحيطـة وأن يتكيّف مع المجتمع الإنسانيّ، وأن يكون محبوبـاً، وأن يكـون لـه تأثير. وهذا يعود إلى شكل معيّن من الثّقافة يسمّى ***حضارة***. فهـي تتطلّب آداباً في التّعامل وتهذيباً في السّلوك ونوعاً من الحيطة يمكّـن المـرء مـن اسـتعمال كـلّ النّـاس لغاياتـه الأساسيّة (**Zu seinen Endzwecken**). كما ينتظم هذا الشّكل من الثّقافـة بحسـب الـذّوق المتغيّر في كلّ عصر. من ذلك أنّ النّاس كانوا منذ فترة خلت يحبّون الاحتفالات الجماعيّة.
4. لا بدّ مـن الحـرص علـى ***التّنشـئة الخُلُقيّـة***. فينبغـي أن لا يكـون الإنسان مؤهّلاً لشتّى أنواع الغايات فحسـب، بـل ينبغـي أيضـاً أن يكتسـب إحساسـاً (**Gesinnung**) يجعلـه لا يختـار إلاّ الغايـات

الحسنة. وهي التي يتبنّاها بالضّرورة كلّ شخص ويمكن أن تكون في الوقت ذاته غايات كلّ إنسان.

* * * * *

يمكن إمّا أن يروَّض الإنسان فقط وينقاد ويتعلّم آليًّا، وإمّا أن يكون مستنيراً بحقّ. فمثلما تروَّض الكلاب والخيل، يمكن أيضاً ترويض البشر (لفظ « **Dressiren** » مأخوذ من الإنقليزيّة: « *To dress* » الذي يعني: أَلْبَسَ. ومن ثمّ تأتي أيضاً كلمة « **Dresskammer** » –وهو المكان الذي يرتدي القسَاوِسَةُ فيه ملابسهم– وليس كلمة « **Trostkammer** »).

ولا تنتهي التّربية بعدُ بالتّرويض. فمن المهمّ فعلاً وقبل كلّ شيء أن يتعلّم الأطفال *التّفكير*. وهذا الأمر يخصّ المبادئ التي تترتّب عليها كلّ الأفعال. وهكذا ندرك أنّه لا بدّ في تربية حقيقيّة من إنجاز الكثير. أمّا في التّربية الخاصّة، فاللّحظة الرّابعة، وهي الأهمّ، قلّما تؤخذ في العادة بعين الاعتبار فتدخل حيّز التّطبيق، لأنّ الأطفال يُرَبَّوْنَ عامّة بحيث تُتْرَك العناية بالتّنشئة الأخلاقيّة للواعظ (**Prediger**). ومع ذلك، أليس في غاية الأهمّية أن نعلّم الأطفال، منذ نعومة أظفارهم، مَقت الرّذيلة، ليس البتّة لأنّ الله حرّمها فقط، بل لأنّها في حدّ ذاتها مَقِيتة! وإلاّ، سينتهون فعلاً بيسر إلى الاعتقاد بأنّه يُمْكنهم فعل الشّرّ وأنّه فضلاً عن ذلك قد يجوز فعل الشّرّ لو صادف أنّ الله لم يحرّمه، كما سينتهون بيسر إلى الاعتقاد بأنّ الله بالذّات يمكنه فعلاً مرّة واحدة أن يقوم باستثناء. إنّ الله هو الكائن الأكثر قداسة: فهو لا يريد إلاّ الحَسَن ويوجب أن نمارس الفضيلة بناءً على قيمتها الخاصّة، لا لأنّه أوجبها.

إنّنا نعيش عصراً يتميّز بالانضباط والثّقافة والحضارة، ولكنّنا لا نعيش إلى الآن عصراً يتّسم بالتّنشئة الأخلاقيّة. ويمكن القول في حالة الإنسان الرّاهنة إنّ سعادة الدّول تزداد في نفس الوقت الذي يزداد فيه بؤس البشر. ولا يزال يُطرح السّؤال عن معرفة ما إذا لم نكن سعداء في

حالة متوحّشة حيث كانت ثقافتنا كلّها غير موجودة، أكثر ممّا في وقتنا الحاضر، إذ كيف نستطيع أن نجعل النّاس سعداء إن لم نجعلهم متخلّقين ولا متعقّلين؟ إنّ مقدار الشرّ في هذه الحالة لا يكون في نُقصان.

ينبغي أوّلاً، قبل تأسيس دُور المعلّمين (أو مدارس تكوين المعلّمين)، إحداث مدارس تجريبيّة. ويجب أن لا تكون التّربية والتّعليم آليّيْن بشكل صرف، وأن يقوما على مبادئ. ومع ذلك، ينبغي أن لا يكونا أيضاً مقتصرين على التّفكير الصّرف. فلا بدّ كذلك من أن يمثّلا، بوجه ما، نوعاً من الآليّة. هذا وفي النّمسا لا توجد في معظم الأحيان إلاّ دور معلّمين تأسّست وفق مخطّط وُجِّهَت إليه حقّاً اعتراضات كثيرة، وأمكنت مؤاخذته خاصّة على أنّه ليس سوى آليّة عمياء. وكان لا بدّ لبقيّة المدارس الأخرى أن تُنَظَّم وفق دور المعلّمين هذه، وامتُنع حتّى عن تشغيل أناس لم يتعلّموا في هذه الدّور. إنّ مثل هذه التّعليمات تبيّن إلى أيّ حدّ تتدخّل الحكومة في هذه الأمور، ومن المستحيل تحقيق شيء جيّد بنجاح في ظلّ هذا القَسْر.

ويُخَيَّلُ إلينا عادة أنّه فيما يخصّ التّربية لا حاجة إلى تجارب، وأنه يمكن بالعقل فقط تبيُّن ما إذا كان شيء ما حسناً أم لا. ولكنّنا نخطئ بالغ الخطأ في هذا الأمر إذ تعلِّمُنا التجربة أنّه في محاولاتنا تظهر في الغالب نتائج مناقضة تماماً للنّتائج التي كنّا ننتظرها. وهكذا، بما أنّ كلّ شيء يعود إلى التّجربة، نرى أنّه ليس بمقدور أيّ جيل بشريّ أن يقدّم مخطّطاً مكتملاً في التّربية. فقد كانت المدرسة التّجريبيّة الوحيدة التي بدأت في هذا الصّدد تشقّ الطّريق نوعاً ما هي معهد «داسُّو» (Dessau). وينبغي أن نترك له هذا الشّرف، على الرّغم من الأخطاء الكثيرة التي يمكن أن يؤاخَذ عليها، وهي أخطاء يُكْشَفُ عنها في كلّ الاستدلالات المُجْراة انطلاقاً من تجارب (**Versuch**)، وتفيد أنّ تجارب جديدة ضروريّة على الدّوام. فقد كان هذا المعهد، بوجه ما، المدرسة الوحيدة التي كان فيها للمعلّمين حرّية العمل بحسب مناهجهم الخاصّة ومخطّطاتهم الخاصّة، وكانوا متّحدين فيما بينهم اتّحادهم بعلماء ألمانيا كافّة.

* * * * *

تشمل التّربية *الرّعاية* و*التّقافة*. وهذه الأخيرة
1. *سالبة*، إذ يقتصر الانضباط على منع الأخطاء
2. *موجبة*، والمقصود عندئذ هو التّعليم والتّوجيه (**Anführung**)؛ وبهذا الاعتبار، ينتمي *التّوجيه* بحقّ إلى الثّقافة، إذ يقوم على قيادة المرء في تطبيق ما دُرِّس. ومن ثمّ يأتي الفارق بين *المُعَلِّم* (الخاصّ)، وهو لا يعدو أن يكون أستاذاً، وبين *المُرَبِّي*، وهو موجِّه (**Führer**). فالأوّل لا يربّي إلاّ من أجل المدرسة، والثّاني يربّي من أجل الحياة.

الفترة الأولى عند التّلميذ هي الفترة التي ينبغي فيها أن يُظْهِر الامتثال والطّاعة السّلبيّة، والفترة الثّانية هي التي نمكّنه فيها، ولكن وفق قوانين، من إعمال التّفكير وممارسة حرّيته. فالقسْر آليّ في الفترة الأولى؛ وهو أخلاقيّ في الثّانية.

وتكون التّربية إمّا *خاصّة* وإمّا *عموميّة*. وهذه الأخيرة لا تهمّ فقط التّدريس، الذي يمكن دائماً أن يظلّ عموميًّا. أمّا التّمرُّس على القواعد الأخلاقيّة، فهو موكول إلى التّربية الخاصّة. وأمّا التّربية العموميّة الكاملة، فهي التي تجمع شيئين: التّعليم والثّقافة الأخلاقيّة. وغايتها تحقيق تربية سليمة خاصّة. ويُطلَق اسم «معهد التّربية» على المدرسة التي يجري فيها ذلك. مثل هذه المعاهد لا يمكن أن تكون بكثرة، وعدد تلاميذها لا يمكن أن يكون مرتفعاً، لأنّها مُكْلفة جدًّا، وإحداثها فقط يتطلّب سلفاً الكثير من المال. ومَثَل هذه المعاهد كمَثَل التّرسانات والمستشفيات. فالبنايات التي هي ضروريّة، ومرتّبات المديرين والقيّمين والخدم تتطلّب سلفاً نصف المال المخصّص لها. ومن الثّابت أنّ الفقراء يتلقّون عناية أفضل لو سُلِّم إليهم هذا المال وهم في مساكنهم. لذا، من الصّعب أن يتمكّن غير أطفال الأغنياء من الانتفاع بمثل هذه المعاهد.

إنّ الهدف من معاهد عموميّة كهذه هو تحسين التّربية الأُسَريّة. فإذا كان الأولياء أو من يقدّمون لهم العون في التّربية قد رُبُّوا جيّداً، أمكن تجنُّب نفقات المعاهد العموميّة. ففي هذه المعاهد، لا بدّ من القيام ببحوث، ومن تكوين الذّوات؛ ومن ثمّ يجب أن تنبثق فيما بعد تربية أُسَريّة سليمة.

والأولياء هم الذين يُعنون بالتّربية الخاصّة، وإلاّ فأشخاص آخرون من المساعدين المأجورين إنْ لم يكن للأولياء الوقت والقدرة وحتّى الذّوق للقيام بذلك. وفي التّربيَة التي يوفّرها هؤلاء المساعدون، هنالك وضعٌ صعب جدًّا، إذ تُتقاسم السّلطة بين الأولياء والمربّين. فيكون الطّفل ملزماً بأن يتصرّف وفق مبادئ المعلِّم (الخاصّ) ثمّ أن يتّبع أيضاً نزوات الأولياء. وفي مثل هذه التّربية، من الضّروريّ أن يتنازل الأولياء عن سلطتهم كلّها لفائدة المربِّي.

فإلى أيّ حدّ ينبغي أن تُفَضَّل التّربية الخاصّة على التّربية العموميّة، أو هذه الأخيرة على الأولى؟ تبدو التّربية العموميّة، بوجه عامّ، أكثر نفعاً من التّربية الخاصّة، ليس من حيث المهارة فحسب، بل أيضاً فيما يتعلّق بطبع المواطن. فالتّربية الخاصّة لا تقتصر على إيجاد عيوب في العائلة، وإنّما تضمن إعادة إنتاجها أيضاً.

فكم من الوقت ينبغي أن تدوم التّربية؟ [إنّها تستمرّ] حتّى الفترة التي أرادت فيها الطّبيعة أن يتدبّر الإنسان أمره بنفسه، إلى أن تنمو فيه الغريزة التي تتعلّق بالجنس، إلى أن يستطيع هو نفسه أن يصبح أباً ويكون هو نفسه ملزَماً بأن يربِّي، أي تقريباً إلى السّنة السّادسة عشرة. وبعد مضيّ هذه الفترة، يمكن أيضاً بالفعل استعمال موارد الثّقافة وضرب خفيّ من الانضباط، ولكن لن تتوفّر تربية منتظمة تمام الانتظام.

إنّ امتثال التّلميذ هو إمّا *إيجابيّ*، إذ عليه أن يفعل ما يُؤْمَرَ به لأنّه غير قادر على الحكم بنفسه وأنّ القدرة المجرّدة على المحاكاة ما

زالت راسخة فيه، وإمّا *سلبيّ* إذ عليه أن يفعل ما يريده الآخرون إن أراد أن يفعل هؤلاء بدورهم بعض الشّيء، إرضاء له. فهو في الحالة الأولى عرضة للعقاب، وفي الحالة الثّانية عرضة لأن لا يفعلوا ما يريد. وفي هذا الصّدد، رغم أنّه قادر سلفاً على التّفكير، فإنّه مع ذلك يظلّ تابعاً بفعل الرّغبة.

ومن أهمّ مشاكل التّربية المشكل التّالي: ما السّبيل إلى الجمع بين امتثال المرء قَسْراً للقانون وبين القدرة على استعمال حرّيته؟ بما أنّ القسر ضروريّ! ولكن كيف أستطيع تعاطي الحرّية في ظلّ القسْر؟ ينبغي أن أعوّد تلميذي على تحمُّل قَسْرٍ يُثْقِل حرّيته، وفي ذات الوقت أن أوجّهه هو بالذّات إلى حسن استخدامٍ لحرّيته. من غير ذلك، يكون كلّ شيء مجرّد آليّة محضة، ولا يقدر الإنسان المحروم من التّربية على استعمال حرّيته. فلا بدّ في سنّ مبكّرة من أن يحسّ بمقاومة المجتمع المحتومة حتّى يدرك أنّه من الصّعب الاكتفاء بالذّات، وأنّه يصعب على المرء حرمان النّفس والتّحصيلُ ليكون مستقلاً.

وهنا يجب اتّباع القواعد التّالية:

1. ينبغي ترك الطّفل حرًّا في كلّ الأمور منذ الطّفولة الأولى (باستثناء الأمور التي يمكن فيها أن يضرّ بنفسه، مثلاً عندما يريد الإمساك بسكّين حادّ)، ولكن شرط أن لا يُناوئ حرّية الآخرين، مثلاً حين يصيح أو يكون في مرح صاخب فيزعجهم.
2. ينبغي أن نبيّن له أنّه لا يقدر على بلوغ غاياته إلاّ إذا ترك الآخرين يحقّقون غاياتهم، مثلاً أنّهم لا يفعلون أيّ شيء يرضيه إن لم يفعل ما يريدون، وأنّه عليه بالتّعلم، إلخ...
3. ينبغي أن نثبت له أنّنا نمارس عليه قسْراً يقوده إلى استعمال حرّيته الخاصّة، وأنّنا نثقّفه لكي يستطيع ذات يوم أن يكون حرًّا، أي أن لا يكون تابعاً لرعاية الآخرين. وهذا الجانب هو الأكثر تأخّراً. وبالفعل ثمّة تفكير يأتي متأخّراً لدى الأطفال، وهو التّفكير الذي ينتهي بهم إلى إدراك أنّه سيجْدُرُ بهم مثلاً الاعتناء بإعالة

أنفسهم. فهم يعتقدون أنّ الأمور ستجري دائماً مثلما هو الشّأن في منزل أوليائهم، وأنّ لهم أن يشربوا ويأكلوا دون اكتراث لذلك. وبدون هذا الهمّ، فإنّ الأطفال، وخاصّة أطفال الأغنياء، وأبناء الأمراء، يظلّون أطفالاً طوال حياتهم، شأنهم في ذلك شأن سكّان «أوتاهِيتي» (OTAHITI). وهنا تتوفّر التّربية العموميّة على مزاياها الأكثر بروزاً: ففيها يتعلّم المرء أن يختبر قواه، كما يتعلّم التّحديد النّاتج عن حقّ الغير. ولا يتمتّع فيها بأيّ امتياز لأنّه يلقى فيها مقاومة حيثما كان، ولا يصبح فيها ذا حظوة إلاّ بحسب جدارته. فالتّربية العموميّة تعطي أفضل نموذج (**Vorbild**) للمواطن في المستقبل.

ومع ذلك، تبقى أيضاً صعوبة لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار، تتمثّل في استباق معرفة الجنس الآخر تجنّباً للرّذيلة قبل بلوغ سنّ الرّجولة، غير أنّنا سنعالج هذه المسألة لاحقاً.

* * * * *

II. توسّع

البيداغوجيا أو علم التّربية، إمّا **جسميّ** أو ***عمليّ***. فالتّربية ***الجسميّة***، المشتركة بين الإنسان والحيوانات، تتمثّل في التّصرّف [مع كلّ منهما]. أمّا التّربية ***العمليّة*** أو ***الأخلاقيّة***، فبواسطتها يثقّف الإنسان كي يستطيع أن يعيش كائناً فاعلاً بحرّية (يسمّى عمليًّا كلّ ما له صلة بالحرّية). وهي تربية ترمي إلى [تكوين] الشّخصيّة، تربية كائن يتصرّف بحرّية ويقدر على الاكتفاء بذاته وعلى أن يكون عضواً في المجتمع، ولكنّه قادر أيضاً على أن يمتلك لنفسه قيمة ذاتيّة.

وبناء عليه تتكوّن التّربية العمليّة:

1. من الثّقافة ***المدرسيّة*** (أو السّكُولائيّة) ***والآليّة***، في علاقة بالمهارة؛ وبهذا المعنى تكون ***تعليميّة*** (الأستاذ).
2. من الثّقافة ***البرغماتيّة*** المتعلّقة بالحيطة (المربّي) ومن الثّقافة ***الأخلاقيّة*** الخاصّة بالخُلُقيّة (**Sittlichkeit**).

إنّ الإنسان في حاجة إلى الثّقافة المدرسيّة أو التّعليم ليكون قادراً عل تحقيق كلّ غاياته. فبالنّظر إلى ذاته بما هو فرد، تمنحه قيمة. وبثقافة *الحيطة*، يتكوّن الإنسان كمواطن لأنّه يكتسب عندئذ قيمة عامّة. وبالفعل يتعلّم أيضاً بواسطتها أن يجعل المجتمع يجْنَحُ إلى غاياته وأن يمتثل لهذا المجتمع على حدّ سواء. وأخيرا، يكتسب بالتّربية الأخلاقيّة قيمة بالنّسبة إلى النّوع البشريّ قاطبة.

إنّ التّكوين المدرسيّ هو الذي يتوفّر في أبكر وقت وفي المقام الأوّل. وبالفعل، كلّ حيطة تفترض المهارة. والحيطة هي القدرة التي تقوم على معرفة استعمال المرء لمهارته بالنّظر إلى الإنسان. أمّا الثّقافة الأخلاقيّة، فتأتي متأخّرة أكثر من غيرها، على اعتبار أنّها تعتمد مبادئ لا بدّ للإنسان من أن يدركها هو بالذّات. ولكن على اعتبار أنّها تعتمد الفهم (**Verstand**) المشترك فحسب، فلا بدّ من اتّباعها منذ البدء حتّى في التّربية الجسميّة، لأنّه في غياب ذلك تترسّخ العيوب بسهولة بحيث يصبح كلّ فنّ تربويّ فيما بعد يتصدّى لها دون جدوى. أمّا فيما يتعلّق بالمهارة والحيطة، فلا بدّ في كلّ شيء من مراعاة سنّ الطّفل. وإذا كان المرء أثناء الطّفولة ماهراً، محتاطاً، مستقيماً بلا مَكْر مثل الإنسان الرّاشد، فهذا يكاد لا يكون أفضل من أن يحتفظ المرء بحساسيّة طِفْلِيَّة في سنّ النّضج.

III. في التّربية الجسميّة

[أ. تربية الجسم][1]

ومع أنّ من يباشر التّربية بصفته بيداغوجيًّا (أو مربِّياً) لا يقوم في وقت مبكّر بما فيه الكفاية بتوجيه الأطفال بحيث يتمكّن أيضاً من الاعتناء بتربيتهم الجسميّة، فمن المفيد أن يعرف ما يصلح اتّباعه في

---

1 العنوان الفرعيّ من وضع «فيلوننكو» (انظر المقدّمة للتّرجمة الفرنسيّة، ص: 9، الهامش: 3). وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى العنوانين الفرعيّين الآخرين: «التّربية العقليّة»، «الثّقافة».

التّربية من بدايتها إلى آخرها. وحتّى إن كان كبيداغوجيّ لا يهتم إلاّ بالأطفال الكبار، فقد يحدث أن يولد أطفال آخرون في البيت؛ فإذا استحقّ بتصرّفه ثقة الأولياء، يمكنه الأمل في أن يُستشار من قِبَلهم لإرشادهم في التّربية الجسميّة لهؤلاء الأطفال، فضلاً عن أنّه في أغلب الأحيان هو العالِم الوحيد في البيت. وإجمالاً يحتاج البيداغوجيّ إلى معارف في هذا الموضوع.

أمّا التّربية الجسميّة، فلا تقوم تحديداً إلاّ على الرّعاية التي يوفّرها الأولياء أو المرضعات أو القيّمات (**Wärterinn**). فالغذاء الذي أعدّته الطّبيعة للطّفل هو لَبَن الأمّ. وإنّه لَحُكْمٌ مسبق صِرْفٌ الاعتقاد بأنّ الطّفل في ذات الوقت يرضع لبن الأمّ ويرضع المشاعر، رغم أنّنا في الغالب نسمع بعضهم يقول: رضعتَ هذا مع لبن أمّك! وبالنّسبة إلى الطّفل والأمّ، من الأفضل إلى حدّ بعيد أن تكون الأمّ هي المرضعة. ومع ذلك، لا بدّ هنا من قبول بعض الاستثناءات في حالات قصوى بسبب الأمراض. وقديماً، كان يُعتقد أنّ اللّبن الأوّل الذي تعطيه الأمّ بعد الولادة والذي يشبه مَصْل اللّبن ضارّ للطّفل وأنّ على الأمّ التّخلّص منه قبل أن تتمكن من إرضاع الطّفل. وكان «روسّو» (ROUSSEAU) أوّل من لفت انتباه الأطبّاء إلى مسألة ما إذا لم يكن اللّبن الأوّل يصلح خاصّة للأطفال، إذ أنّ الطّبيعة لم تفعل أيّ شيء دون جدوى. وبالفعل، اكتُشف أنّ هذا اللّبن هو الذي يطرد على أفضل وجه الموادّ النّجسة لدى المولود الجديد، والتي يسمّيها الأطبّاء «***مَاكونِيُومْ***» (*Meconium*)، بحيث يكون هذا اللّبن صالحاً جدًّا للأطفال.

وقد طرحت مسألة معرفة إنْ كان بالإمكان أيضاً إرضاع الطّفل باللّبن الحيوانيّ. فاللّبن الإنسانيّ مختلف جدًّا عن اللّبن الحيوانيّ. ذلك أنّ لبن كلّ العاشبات أو الحيوانات التي تقتات بالنّباتات يرُوب سريعاً جدًّا ما أَنْ يُضَاف إليه شيء حامض، مثلاً شيء من حَمْض دُرْدِيّ الخمر أو الحمض اللّيمُونِيك أو بصفة أخصّ رَوْبَةُ مِنْفَحَةِ العِجْل. ولكنّ اللّبن الإنسانيّ لا يرُوب. والحال أنّه إذا تغذّت الأمّ

أو المرضعة بضعة أيّام بالنّباتات فقط، يَحْمُض لبنها مثل لبن البقرة. ولكن إذا عادت، بعد بعض الوقت فقط، لتتناول اللّحم، يصبح اللّبن جيّداً كما كان من قبل. فاستُنتج من ذلك أنّه من الأفضل والأحسن للطّفل أن تتناول الأمّ أو المرضعة اللّحم أثناء الفترة التي ترضعان فيها. وعندما يتقيّأ الأطفال اللّبن الذي رضعوه، نلاحظ أنّه رائب، إذ لا بدّ للحمْض الموجود في معدة الأطفال أن يُريب اللّبن أكثر بكثير ممّا تفعله سائر الأحمضة، لأنّه بخلاف ذلك لا يكون للّبن الإنسانيّ البتّة خاصّيّة الرَّوْب. وهكذا ندرك كم يسوء بالتّالي إعطاء الأطفال لبناً يروب من ذاته! بيد أنّ النّظر إلى الأمم الأخرى يعلّمنا أنّ كلّ شيء لا يتوقّف على هذا الجانب. مثلاً، يكاد «التُّنْقُوزْ» (LES TOUNGOUSES) لا يتناولون إلاّ اللّحم، وهم قوم أقوياء وأصِحّاء. ولكن نتيجة ذلك لا يعمِّر أفراد هذه الشّعوب طويلاً، ويمكن رفع شابّ بالغ لا يخيَّل إلينا عندما نراه أنّه في غاية الخفّة. وفي المقابل، يكاد «السّويديّون»، بل خاصّة أمم الهند، لا يتناولون اللّحم. ومع ذلك يتمتّع النّاس عندهم بنموّ جيّد. يبدو إذن أنّ كلّ شيء يتوقّف على صحّة المرضعة وأنّ أفضل غذاء هو الغذاء الذي يمكّن المرء من أن يكون في أحسن صحّة.

وهنا تُطْرَح مسألة معرفة ايّ شيء نختار لتغذية الطّفل عندما يُسْتَنْفَدُ لَبَنُ الأمّ. فمنذ بعض الوقت، تمّ تجريب شتّى أنواع المُغَلَّيَاتِ. إلاّ أنّ تغذية الطّفل منذ البداية بأطعمة من هذا النّوع هي تغذية غير سليمة. وسنلاحظ خاصّة أنّه ينبغي عدم تقديم شيء حِرِّيف للأطفال، مثل الخمر والتّوابل والملح، إلخ... ومن الطّريف جدًّا بحقّ أنّ الأطفال يُقبلون على هذا كلّه بشره بالغ! ولكنّ السّبب في ذلك أنّ هذه الأشياء تُحْدِث في انطباعاتهم الفاترة إثارة وحيويّة يجدون فيهما متعة. وفي روسيا بالفعل، الأمّهات، اللاّئي يشربْن ماء الحياة يقدّمن لأطفالهنّ مثل هذه الأشياء، مع الملاحظ أنّ الرّوس قوم أصِحّاء أقوياء. فمن الأكيد أنّ من يتحمّل هذا النّظام في التّغذية لا بدّ من أن يمتلك بنية سليمة؛ ولكن يموت أيضاً كثير من الأطفال كان بالإمكان مع ذلك الحفاظ على حياتهم. وبالفعل، الإثارة المبكّرة جدًّا للأعصاب هي

سبب الكثير من الاختلالات. وينبغي أيضاً الحرص على تجنيب الأطفال الأغذية والمشروبات المفرطة الحرارة، إذ هي تسبّب الضّعف.

وعلاوة على ذلك، لا بدّ من ملاحظة أنّه ينبغي عدم إدفاء الأطفال بكثرة، لأنّ دمهم هو سلفاً أكثر حرارة بكثير من دم الرّاشد. فحرارة الدّم عند الطّفل تبلغ 110 درجة «فَارَنْهَايْت» (FARENHEIT) بينما دم الرّاشد لا يزيد على 96 درجة. والطّفل يختنق في جوّ حارّ يطيب لأشخاص أكبر سنًّا. وبوجه عامّ، فالمساكن الباردة بعض الشّيء تجعل البشر أقوياء. كما لا يحسن، حتّى بالنّسبة إلى الرّاشد، أن يتدفّأ كثيراً في لباسه وأن يغطّي رأسه ويتعوّد على مشروبات ساخنة جدًّا. وينبغي إذن أن نُفْرِشَ الطّفل بساطاً بارداً بعض الشّيء وصُلْباً. والاستحمام بالماء البارد صالح أيضاً. كما يجب عدم استعمال أيّ منبّه لإيقاظ شهيّة الطّفل؛ فالشّهيّة على العكس لا تكون أبداً سوى نتيجة للنّشاط والاشتغال. وينبغي أن لا نترك الطّفل يتعوّد أيّ شيء مهما كان، فيصبح حاجة لديه. وحتّى في ما يَحْسُنُ، لا بدّ من أن نتجنّب إيجاد عادة من كلّ شيء لدى الأطفال، وذلك بتوخّي الحذق لهذا الغرض.

إنّ الشّعوب المفتقرة إلى الثّقافة لا تعرف ***القِمَاطَ***، من ذلك مثلاً الشّعوب المتوحّشة في أمريكا، فهي تحفر لأطفالها الصّغار حُفَراً في الأرض وتملأ قعرها بغُبار الأشجار القديمة ليُستوعب بول الأطفال وفضلاتهم، فيبقون جافّين. كما تغطّيهم بالأوراق. ولكن زيادة على ذلك، تترك لأطفالها حرّية استعمال أطرافهم. أمّا نحن، فمن أجل راحتنا الخاصّة، نلفّ الأطفال كالموميات، بحيث لا نضطرّ إلى الحرص على أن لا يصابوا بتشويه، وهذا ما يحدث أحياناً كثيرة بسبب القِماط بالذّات. إنّ القماط لشيء يُقلق الأطفالَ، وعدم القدرة على استعمال أطرفاهم يغمرهم بنوع من اليأس. فيُعتقد عندئذ أنّه يمكن تهدئة صراخهم ببعض الكلمات. ولكن لنقمّطْ إذن إنساناً راشداً، وسنرى بالتّأكيد إن كان لا يرسل صيحات ولا يقع في القلق واليأس.

وبوجه عامّ، لا بدّ من ملاحظة أنّ التّربية الأولى تكون سالبة فحسب، أي أنّه ينبغي أن لا يضاف أيّ شيء إلى الاحتياطات التي اتّخذتها الطّبيعة، وأنّه ينبغي فقط عدم إرباكها. وإذا كان ثمّة حيلة (**Kunst**) مسموح بها في التّربية، فهي فقط تلك التي غايتها تصليب [عود] الطّفل. لذا مرّة أخرى، لا بدّ من استبعاد القمُط. وإذا كنّا نريد رغم ذلك اتّخاذ بعض الحيطة، يكون الأنسب هنا [استعمال] نوع من الصّندوق مجهّز بأحزمة من فوق يستعمله الإيطاليّون ويسمّونه «*أرْكيشُيو*» (ARCUCCIO). فيبقى الطّفل دائماً في هذا الصّندوق ويُتْرَك فيه حتّى عند إرضاعه. وبذلك على وجه التّحديد، يحُولون دون أن تنام الأمّ أثناء الإرضاع ليلاً فتُخْمِد أنفاس الطّفل. فكثير من الأطفال عندنا يموتون على هذا النّحو. وبناء عليه، فهذا الاحتياط أفضل من القِماط؛ وهكذا يحتفظ الأطفال بحرّية أكثر ويُتَجَنَّب التّشويه، بينما في المقابل يصاب الأطفال أحياناً كثيرة بتشويه من جرّاء القِمَاط.

وهنالك عادة أخرى أثناء الطّفولة الأولى، تتمثّل في ***هَدْهَدة*** الأطفال. والطّريقة الأيسر هي الطّريقة التي يسلكها بعض الفلاّحين، إذ يعلّقون المهد على العوارض بحبل وحسْبهم دفْعه لكي يهتزّ المهد تلقائيًّا من جهة إلى أخرى. ولكن بوجه عامّ، لا تصْلُحُ الهدهدة لشيء. فارتجاح الطّفل من هنا وهناك يسيء إليه. وحتّى لدى الرُّشّد، نلاحظ أنّ الارتجاح يولّد رغبة في التّقيّؤ كما يولّد الدُّوار. هذا ويُراد بذلك تخدير الطّفل حتّى لا يصيح. إلاّ أنّ الصّياح شيء نافع للأطفال. فما أن يخرجوا من رحم الأمّ حيث لا يتمتّعون بأيّ هواء، حتّى يستنشقوا الهواء لأوّل مرّة. فيُحْدِث لديهم تغيُّرُ مسار الدّم على هذا النّحو إحساساً مؤلماً. فبفضل الصّياح، ينمّي الطّفل بقدر أوفر أعضاءه الدّاخليّة وقنوات جسمه. ومن السّيّئ جدًّا أن يُهْرَع إلى نجدة الطّفل ما أنْ يصيح، وأن تُغنّى له أنشودة ما إلخ.، مثلما تعوّدت المرضعات أن يفعلن... وهنا عادة ما يظهر الإفسادُ الأوّل للطّفل، لأنّه حين يدرك أنّ الكلّ يَهْرَع عند صياحه، يعيد صيحاته مراراً كثيرة.

وحقيقة القول أنّ أطفال العوامّ سيّئو التّربية أكثر من أطفال الأشخاص الشّرفاء. فالعوامّ فعلاً يلعبون مع أطفالهم كما يفعلون ذلك مع القردة، ويغنّون أمامهم ويضمّونهم إلى صدورهم، ويقبّلونهم ويرقصون معهم. ويُخَيَّل إليهم أنّهم يفعلون شيئاً صالحاً للطّفل عندما يَهْرَعون إليه ويلعبون معه ما أنْ يصيح. ولكنّ الأطفال عندئذ يزدادون صياحاً في الغالب. والحال أنّه إذا لم نبادر حتّى بالالتفات إلى صيحات الأطفال، يتوقّفون في النّهاية عن الصّياح. فلا مخلوق يتكبّد عن طواعيّة عناء لا طائل من ورائه. وإن لم نفعل سوى تعويد الأطفال أن يروا كلّ نزواتهم تتحقّق، فإنّه فيما بعد سيفُوت الأوان لكسر إرادتهم. أمّا إذا تركناهم يصيحون، فسيتعبون هم أنفسهم من ذلك بسرعة. إنّ إرضاء كلّ نزواتهم في حداثة سنّهم يفسد شعورهم وأخلاقهم.

وبطبيعة الحال، لا يملك الطّفل بعدُ أيّ مفهوم عن الأخلاق، لكنّنا نفسد بذلك استعداداته الطّبيعيّة بحيث يلزم مستقبلاً تسليط عقوبات صارمة جدًّا لنجعل ثانية من الطّفل الفاسد الأخلاق طفلاً مستقيماً. وإذا أردنا فيما بعد تخليص الأطفال من عادة رؤية الآخرين يسارعون دائماً لندائهم، فإنّهم يظهرون في صياحهم غيظاً نعتقد أنّ الكبار وحدهم قادرون على الإحساس به، مع هذا الفارق تقريباً، وهو أنّ القوى تُعْوز الأطفال لترجمة هذا الغيظ إلى أفعال. فلم يكن لهم لمدّة طويلة جدًّا إلاّ أن ينادوا فيهرع الكلّ، وهكذا كانوا يستبدّون! وحين يتوقّف هذا الحكم [المستبدّ]، يُعَانُون من ذلك بطبيعة الحال عناء شديداً. وحتّى بالنّسبة إلى الكبار أنفسهم عندما يكون لهم نفوذ لمدّة طويلة، فإنّه لأمر شاقّ جدًّا أن يتخلّصوا سريعاً من تلك العادة.

وفي الطّفولة الأولى، لا يستطيع الأطفال أثناء الأشهر الثّلاثة الأولى تقريباً أن يبصروا بدقّة. ولا شكّ في أنّ لهم بالتّأكيد إحساساً بالضّوء، ولكنّهم لا يستطيعون تمييز الأشياء بعضها من بعض. ويمكن أن نقتنع بذلك عندما نقدّم لهم شيئاً لامعاً حيث لا يتابعونه بأعينهم.

وتنمو القدرة على الضّحك والبكاء بنموّ البصر. وحين يبلغ الطّفل هذا الطّور، يكون صياحه عن وعي، مهما ظلّ هذا الوعي غامضاً. وعندئذ يعتقد دائماً أنّه سيصاب بأذى. ويؤكّد لنا «روسّو» أنّه عندما تُضرَبُ يد الطّفل في السّتّة أشهر من عمره تقريباً، يصرخ وكأنّ جمرة حامية وقعت على يده. وبالفعل، يقرن ذلك سلفاً بفكرة الإهانة **(Beleidigung)**. وفي العادة، يتحدّث الأولياء كثيراً عن كسر الإرادة لدى الطّفل. ولكن ليس من الصّالح أن تُكْسَر إرادة الأطفال ما لم يُشْرَع في إفسادها. والحال أنّ الفساد الأوّل يتمثّل في الانصياع لإرادة الطّفل المستبدّة بحيث يستطيع الحصول على كلّ شيء بصياحه. فيكون إصلاح هذا الضّرر بالغ الصّعوبة فيما بعد، بل قلّما نستطيع تحقيق ذلك. ويمكن بالتّأكيد إلزام الطّفل بالهدوء، ولكنّه يكظم مرارته ولا يملك إلاّ أن يؤجّج غيظاً باطنيًّا بقدر أكثر. وبذلك يتعوّد الإخفاءَ والمشاعرَ الدّفينةَ في النّفس. وعلى سبيل المثال، إنّه لشيء غريب جدًّا أن نرى الأولياء يُلزمون الأطفال بتقبيل يدهم، بعد أن يضربوهم بالعصا (وهي على شاكلة حزمة من الأغصان الدّقيقة). فهم بذلك يعوّدونهم على الإخفاء والزّيف، لأنّ العصا ليست بحقّ هديّة رائعة حتّى يُعْتَرَف من أجلها بالجميل، ويمكن أن نتصوّر بأيّ مشاعر يقبّل الطّفل آنذاك اليد التي تُقدَّم إليه.

ولكي يتعلّم الأطفال المشي، تُستعمل عادةً ***ماسكات***[1] كما تُستعمل ***عجلات صغيرة***[2]. ولكن من المدهش جدًّا أن يراد تعليم الأطفال المشي، وكأنّ أحداً عجز في وقت ما عن المشي بسبب انعدام التّعليم. فالماسكات، بوجه خاصّ، ضارّة جدًّا. وقد صادف أن اشتكى أحد الكُتّاب من ضيق في صدره كان يعزوه إلى الماسكات لا غير. وفعلاً، بما أنّ الطّفل ينزع إلى الإمساك بكلّ شيء والتقاط كلّ شيء،

1 الماسكات هي حواش من النّسيج تعلّق بثوب الطّفل لتُمْسِكَه حتّى لا يقع عند المشي.

2 انظر الهامش ص: 85–86.

فهو يستند بصدره إلى الماسكات. ولكن بما أنّ الصّدر لا يزال رخْواً، فإنّه يتسطّح ويحتفظ فيما بعد بهذا الشّكل. وبمثل هذه العكاكيز **(Bei dergleichen Hülfsmitteln)**، لا يتعلّم الأطفال المشي بنفس القدر من الوثوق الذي يتعلّمون معه المشي بأنفسهم. فالأفضل أن نتركهم يَحْبُونَ على الأرض إلى أن يبدؤوا شيئاً فشيئاً في المشي بأنفسهم. على أنّه يمكن الاحتياط بفرش زربيّة من الصّوف في كامل الغرفة حتّى لا تنغرز فيهم بعض الشّظايا وحتّى يكون السّقوط أقلّ إيلاماً.

يقال عادة إنّ الأطفال يقعون بكلّ ثقلهم. لكن زيادة على أنّهم لا يستطيعون الوقوع بكلّ ثقلهم، فلا يَضُرُّهُمْ أن يقعوا أحياناً. فهم لا يزدادون بذلك إلاّ قدرة على إيجاد توازنهم وعلى التّهيُّؤ كي لا يكون السّقوط خَطِراً. ويوضَع لهم عادة ما يسمّى بالأَكِفَّةِ[1] فتكون بارزة بما فيه الكفاية حتّى لا يتعرّض الطفل أبداً للسّقوط على وجهه. ولكنّ هذه التّربية التي تقوم على استعمال أدوات اصطناعيّة إنّما هي على وجه التّحديد تربية سلبيّة، في حين يمتلك الطّفل أدوات طبيعيّة. والأدوات الطّبيعيّة هنا هي اليدان اللّتان يمدّهما الطّفل أمامه عندما يسقط. فكلّما استخدم الإنسان أدوات اصطناعيّة، ازداد تبعيّة للأدوات.

وبوجه عامّ، يكون من الأفضل جدًّا استعمال قلّة من الأدوات في البداية وترك الأطفال يتعلّمون المزيد بأنفسهم؛ وعندئذ يكون بمقدورهم تعلُّم الكثير من الأشياء بأكثر ثباتاً. فيكون مثلاً من الممكن جدًّا أن يتعلّم الطّفل الكتابة بنفسه. وحسْبنا مثلاً أن نقول للطّفل الذي يشتهي خبزاً: هلاّ رسمتَه؟ فيرسم الطّفل حينئذ شكلاً بَيْضَويًّا. وآنذاك نقول له إنّه ليس بمقدورنا معرفة إن أراد تصوير خبز أو قطعة من السّكّر: فيسعى إذ ذاك إلى رسم حرف الخاء، إلخ.، وبمرور الزّمن ينتهي الطّفل إلى معرفة ألفبائه الخاصّة، التي يمكن فيما بعد أن يبادلها بعلامات أخرى.

---

1 الأَكِفَّة هنا هي حشايا يُغلَّف بها خدّا الطّفل لوقايته من السّقوط على وجهه.

وثمّة أطفال يولدون ببعض العاهات فهل نمتلك الوسائل لتقويم البنيات المعوجّة التّركيب والمشوّهة، إن صحّ القول؟ تُعلمنا بحوث العديد من المؤلّفين الرّاسخين في العلم أنّ المِشَدّات تؤدّي فحسب إلى استفحال الضّرر بتعطيل دورة الدّم والأخلاط، وكذلك بتعطيل النّموّ الهامّ جدًّا لأجزاء الجسم الظّاهرة والباطنة على حدّ سواء. وحين يُتْرَك الطّفل حرًّا في حركاته، يُكْسِب جسمه مزيداً من التمرُّس، بينما الشّخص الذي يلبس مِشَدًّا يكون عند خلعه أشدّ ضعفاً من الشّخص الذي لم يلبسه أبداً. وربّما نستطيع مساعدة من وُلِدَ سيّئ الخِلْقَة بتحميله ثِقْلاً من الجهة التي تكون فيها العضلات أكثر صلابة، إلاّ أنّ هذا أيضاً خَطِر جدًّا: تُرَى من هو الإنسان القادر على ضبط التّوازن؟ الأفضل أن يتدرّب الطّفل بنفسه ويختار هيئة ما، حتّى وإن كانت شاقّة، إذ في هذه الحالة كلّ الآلات لا تصلح لشيء.

هذه الأجهزة الاصطناعيّة جميعاً تجلب الوبال بقدر ما تتعارض والغايةَ التي تسعى إليها الطّبيعة في كلّ كائن مُتَعَضّ وعاقل، والتي بمقتضاها لا بدّ من أن يحافظ على حرّية التّدرُّب على استعمال قواه. ففي التّربية، ينبغي فقط الحيلولة دون أن يصبح الأطفال مائعين. فالخشونة هي نقيض الميوعة. وإنّنا لَنُجازف عظيم المجازفة عندما نريد تعويد الأطفال على كلّ شيء. من ذلك أنّ التّربية الرّوسيّة تذهب بعيداً جدًّا في هذا الاتّجاه. لذا، يهلك عندهم عدد لا يصدَّق من الأطفال. أمّا العادة فهي مُتْعة أو فعل صار ضرورة بكثرة التّكرار غالباً لنفس المتعة أو العمل. ولا شيء يستطيع الأطفال التّعوّد عليه بقدر أيسر، ولا شيء ينبغي إعطاؤهم إيّاه بقدر أقلّ، من الأشياء الحِرِّيفة مثل التّبغ و«ماء الحياة» والمشروبات السّاخنة. وفقدان التّعوّد عليها صعب جدًّا فيما بعد ويسبّب في البداية ضيقاً شديداً لأنّ المتعة المتواترة قد أحدثت تغيّراً في وظائف جسمنا.

وبقدر ما يمتلك المرء عادات، يكون أقلّ حرّية واستقلالاً. فمثل الإنسان كمثل سائر الحيوانات: عندما يكون متعوّداً منذ سنّ مبكّرة

على شيء ما، فإنّه يحتفظ من ذلك فيما بعد بنزوع معيّن. لذا لا بدّ من الحيلولة دون أن يعتاد الطّفل شيئًا ما، فلا نترك أيّ عادة تنشأ عنده.

يريد كثير من الأولياء أن يعوِّدوا طفلهم على كلّ شيء، ولكنّ هذا غير سليم. وبالفعل، فالطّبيعة الإنسانيّة عامّة، وكذلك طبيعة الأفراد جزئيًّا لا يمكن أن تتعوّدَا على كلّ شيء. فيبقى كثير من الأطفال من جرّاء ذلك في مستوى التّدريب. وهكذا، يريد الأولياء، مثلاً، أن يكون بمقدور الأطفال أن يناموا ويستيقظوا في أيّ ساعة أو أن يأكلوا عندما يراد منهم ذلك. ولكن ليكون الطّفل قادراً على تحمّل هذا، لا بدّ من نظام غذائيّ خاصّ يقوّي الجسم ويصلح الضّرر النّاجم عن هذا النّوع من التربية. ومع ذلك، نجد أيضاً في الطبيعة العديد من الأمثلة على الدَّوْرِيَّةِ. فللحيوانات أيضاً وقت محدّد للنّوم. ولا بدّ للإنسان من أن يتعَوّد أيضاً على وقت معيّن، حتّى لا يرتبك الجسم في وظائفه. أمّا فيما يتعلّق بالجانب الآخر، أي بإمكان أن يأكل الأطفال كامل الوقت، فلا يمكن هنا حقّاً الاقتداء بالحيوانات. وفعلاً، بما أنّ العاشبة كلّها تستوعب أغذية قليلة النّفع، فالأكل عندها نشاط عاديّ، بينما في المقابل، من المفيد جدًّا للإنسان أن يأكل دائماً في وقت محدّد. وكذلك يريد كثير من الأولياء أن يتحمّل أطفالهم البرد الشّديد، والرّوائح الكريهة وكلّ الأصوات. ولكن إذا كان الأطفال لا يكتسبون أيّ عادة، فذلك غير ضروريّ البتّة. ويكون من الصّالح لبلوغ هذا الهدف أن يُوضَع الأطفال في حالات مختلفة.

إنّ السّرير الصّلب صحّيّ أكثر بكثير من السّرير النّاعم. فالتّربية الخشنة [أو القائمة على خشونة العيش] صالحة جدًّا لتقوية الجسم. ونقصد بالتّربية الخشنة تربية لا تقوم إلاّ على منع الطّفل من أن يكون في كامل الرّفاهيّة. فلا تُعْوِز الأمثلة البارزة لدعم هذه الأطروحة، ولكن لا يُهْتَمُّ بها، أو بتعبير أدَقّ، لا يراد الاهتمام بها.

أمّا فيما يخصّ تكوين النّفس (**Gemütsbildung**)، الذي يمكن أيضاً بالفعل أن نسمّيه تكويناً جسميًّا بوجه ما، فينبغي الحرص

أساساً علـى أن لا يكـون الانضـباط نوعـاً مـن الاسـتعباد، وأن يحـسّ الطّفل، على العكس، إحساساً دائماً بحرّيته، ولكن علـى نحـــــــو لا يعارض معـه حرّيـة الغـير: إذن لا بـدّ للطّفـل مـن أن يجـد بعـض المقاومة. ويَبْخَل كثير من الأولياء علـى أطفـالهم بكـلّ شـيء ليـدرّبوهم بذلك على الصّبر، وبالتّالي يُلزمون الطّفلَ بصبر أكثر ممّا عندهم. ولكـنّ هذا الأمر يتّسم بالقسوة. فلْنُعْطِ الطّفل كلّ مـا يحتـاج إليـه، ولنقـلْ لـه بعد ذلك: حسبك هذا! ومن الضّروريّ علـى الإطـلاق أن يكـــــــون هذا [القرار] لا رجوع فيه. فلا نعير اهتماماً لصياح الأطفـال ولا ننصـاع لهم إن حاولوا الحصول على شيء وهم يصيحون. وفي المقابل، نعطـيهم ما يطلبونه بلطف، إذا كان نافعاً لهم. وبذلك نعوّد الطّفـل أيضـاً علـى أن يكون صادقاً؛ وبما أنّه لا يزعج أحداً بصـراخه، فكـلّ شـخص، في المقابـل، يكـون معـه وَدُوداً أيضـاً. ويبـدو أنّ العنايـة الإلهيّـة وهبـت الأطفال وجوهاً بشُوشة حتّى يستطيعوا استمالة النّـاس لمراعاتهــــم. فلا شيء أسوأ لكسر العناد من انضباط يضايق الطّفل ويعامله كالعبد.

وعادة ما يُصاح بالأطفال: «أُفٍّ! اسْتَحِ؛ هذا غير لائـق! إلخ.». ولكن ينبغي أن لا يحصل هـذا أثنـاء التّربيـة الأولى. فالطّفـل لا يمتلـك بعدُ أيّ مفهوم للحياء واللّياقة؛ فليس عليه أن يسـتحي بـل ينبغـي أن لا يشـعر بالحيـاء، إذ بهـذا النّـوع مـن الأمـور لا نفعـل سـوى جَعْلـه خجولاً. فيحسّ بالحرج أمام الغير ويختبئ طوْعاً عنـد رؤيـة أشـخاص آخرين. ومن ثمّ ينشأ نوع من التّحفّظ والإخفاء المـزعج. فـلا يَجْـرُؤ مـن بعد على طلب شيء في حين ينبغي أن يـتمكّن مـن طلـب كـلّ شـيء؛ ويخفي نواياه ويَظْهَر دائماً على غير ما يكُون، في حـين لا بـدّ لـه مـن قـول كـلّ شـيء بصـراحة. وبـدلاً مـن أن يُقْبِـلَ دائمـاً علـى والديـه، يتحاشاهما ويلقِي نفسه بين أحضان خادم مُجامِل.

وتكاد المداعبة والملامسـات المتواصلة لا تصلح أفضـل مـن تلـك التّربية المشاكسة، إذ تَقْوَى من جرّائهـا الإرادة الخاصّـة لـدى الطّفـل، ويصبح مُزَيَّفاً؛ وحين يكشف لـه ذلـك عـن ضـعف الأوليـاء، يسـحب

منهم الاحترام اللاّزم الذي يتوجّب على الطّفل تجاههم. ولكن إن رُبِّيَ على نحو لا يستطيع معه الحصول على شيء بفرط الصّياح، فسيكون حرًّا دون وقاحة ومتواضعاً دون خجل. بل ينبغي أن نكتب على وجه الدّقّة بَدَل **Dreist** (متجاسر، وَقِح): **Dräust**، لأنّ هذا اللّفظ مشتقّ من **Dräuen**، **Drohen** (هدّد). ولا يمكن للمرء أن يتحمّل إنساناً وقحاً. فكثير من النّاس لهم وجوه في غاية الوقاحة بحيث ينبغي دائماً أن يُخْشَى منهم كلام بذيء، بينما يُقْرَأ على وجوه آخرين أنّهم لا يقدرون على التّفوّه بكلام بذيء. وبوسع المرء دائماً أن يبدو صريحاً، لو اقترن ذلك ببعض الطّيبة. وغالباً ما يقول النّاس عن أهل الرّفعة إنّ لهم هيئة الملوك. وفي الحقيقة، ليس ذلك سوى نظرة وقحة دأبوا عليها منذ حداثة سنّهم، إذ لم تعترضهم آنذاك أيّ مقاومة.

يمكن أن نعدّ هذا كلّه أيضاً ضمن الثّقافة السّلبيّة. وبالفعل، كثير من مواطن الضّعف لدى الإنسان لا تتأتّى من أنّه لم يتلقّ أيّ تعليم، بل من أنّه لُقِّنَ انطباعات خاطئة. من ذلك مثلاً أنّ المرضعات يَبْثُثْن في الأطفال الخوف من العناكب والضّفادع، إلخ. ويستطيع الأطفال بالتّأكيد السّعي إلى الإمساك بالعناكب مثلما يُمْسِكُون بأشياء أخرى. ولكن لمّا كانت المرضعات يُظْهِرْن اشمئزازهنّ على ملامح وجوههنّ ما أَنْ يَرَيْن عنكبوتاً، فإنّ هذا يؤثّر في الطّفل بنوع من المشاركة الوجدانيّة. وكثيرون هم الذين يحتفظون بهذا الخوف طوال حياتهم ويظلّون من هذا الجانب أطفالاً. وبالفعل، فالعناكب خطرة جدًّا على الذّباب وعضّتُها سامّة له. ولكنّها ليست خطرة على الإنسان. أمّا الضُّفْدُع، فهو حيوان غير مؤْذ، شأنه في ذلك شأن الضّفدعة الخضراء أو أيّ حيوان آخر.

* * * * *

إنّ الجزء الإيجابيّ من التّربية الجسميّة هو *الثّقافة*، التي يختلف بها الإنسان عن الحيوان. وهي تتمثّل أساساً في ممارسة ملكاته الذّهنيّة. لذا على الأولياء أن يوفّروا للأطفال الظّروف المواتية. أمّا

القاعدة الأولى والرّئيسيّة، فهي تتمثّل هنا في استبعاد كلّ الأدوات قدر الإمكان. وهكذا تُستَبعد منذ البداية الماسكاتُ و«العجلات الصّغيرة»، ويُتْرَك الطّفل يحبو على الأرض إلى أن يتعلّم المشي بنفسه، لأنّه على هذا النّحو لن يمشي إلاّ بأكثر وثوقاً. وفعلاً، فالأدوات لا تسبّب إلاّ تقويض المهارة (**Fertigkeit**) الطّبيعيّة. من ذلك استعمال خيط لقيس امتداد ما، ولكن يمكن التّوصّل إلى ذلك تماماً بالعين المجرّدة؛ كما تُستَعمل ساعة لتحديد الوقت، ولكن يمكن ذلك باعتبار موقع الشّمس؛ ونستعمل البركار لمعرفة من أيّ جهة نجد أنفسنا في غابة، ولكن يمكن أيضاً معرفة ذلك نهاراً بحسب موقع الشّمس وليلاً بحسب موقع النّجوم. ويمكن حتّى القول إنّه بدلاً من استعمال زورق للتّنقّل على الماء، يمكن السّباحة. ويعجب «فرنكلان» (FRANKLIN)[1] الذّائع الصّيت من أنّ كلّ النّاس لا يتعلّمون هذا الشّيء الممتع والمفيد جدًّا. ويقدّم أيضاً طريقة سهلة ليتعلّم المرء السّباحة بنفسه. يترك بيضة تسقط في النّهر حيث يحتفظ برأسه على الأقلّ خارج الماء وهو واقف على القاع. ثمّ يسعى إلى الإمساك بالبيضة. وبينما ينحني، تصعد السّاقان؛ وحتّى لا يدخل الماء في فمه، يهزّ رأسه إلى الخلف. وهكذا يحصل على الهيئة الصّحيحة، اللاّزمة للسّباحة. وحسْبُهُ عندئذ تحريك اليدين ليسبح. – وهكذا يعود كلّ شيء إلى هذا الأمر فحسب، وهو ضرورة تنمية المهارة (**Geschicklichkeit**) الطّبيعيّة. وفي الكثير من الأحيان، تكون التّعليمات ضروريّة ويكون للطّفل قدرة لا بأس بها على الابتكار، أو هو يكتشف بنفسه أدوات.

ما يجدر اتّباعه في التّربية الجسميّة، وبالتّالي فيما يخصّ البدن، يتعلّق إمّا باستعمال الحركة الإراديّة، وإمّا باستعمال أعضاء الحواس. والمهمّ في الحالة الأولى أن يستعين الطّفل دائماً بنفسه. ولا بدّ

---

1 فرنكلان (بنيامين): رجل دولة؛ فيزيائيّ، فيلسوف وصحفيّ أمريكيّ. ولد في «بوسْتُن» (Boston) (1706–1790). أحد صانعي استقلال مستعمرات أمريكا الإنقليزيّة. اخترع واقية الصّواعق.

في هذا الأمر من القوّة والمهارة والسّرعة والوثوق. مثلاً، ينبغي على المرء أن يتمكّن من عبور جسور صغيرة ضيّقة، وتسلّق مرتفعات وعْرة حيث يرى فراغاً أمامه، والمشي على خشبة مترنّحة. فإذا كان أحد لا يستطيع ذلك، فهو لا يكون تماماً ما بوسعه أن يكون. ومنذ أن أعطى «فِيلَنْتْرُبِينُون» (PHILANTHROPINON) «دَاسُّو» (Dessau)[1] المثل، أُنْجِزت محاولات كثيرة من هذا النّوع مع الأطفال في معاهد أخرى. من العجيب جدًّا أن نقرأ كيف يتعوّد السّويسريّون منذ طفولتهم على المشي في الجبال، وأن نقرأ عن درجة اليسر التي يبلغونها في هذا التّمرين، مارّين بوثوق كامل على الجسور الصّغيرة الأكثر ضيقاً وقافزين فوق الهاويات بعد أن قدّروها بنظرة عين وفهموا أنّهم يستطيعون عبورها. إلاّ أنّ أغلب النّاس يخافون من السّقوط المتخيَّل عندهم، وهذا الخوف يشلّ نوعاً ما أطرافهم بحيث يكون مثل هذا المسار خَطِراً عليهم بالفعل. ويزداد هذا الخوف عامّة مع تقدّم السّنّ، ونجده معتاداً جدًّا لدى النّاس الذين يُكِبُّون خاصّة على العمل الفكريّ.

مثل هذه التّجارب المُجْراة على الأطفال خطرها في الواقع قليل جدًّا، وبالفعل، يمتلك الأطفال، بالنّظر إلى قواهم، وزناً أقلّ بكثير من وزن الكهول، وبالتّالي فهم لا يقعون متثاقلين بنفس القدر. زد على ذلك أنّ عظام الأطفال ليست صلبة وسريعة الانكسار بنفس القدر التي تصبح عليه بتقدّم السّنّ. فالأطفال أنفسهم يختبرون قواهم. من ذلك أنّنا نراهم مثلاً يتسلّقون أحياناً كثيرة دون أدنى هدف. والعَدْو حركة صحّيّة تقوّي الجسم. والقفز ورفع [الأثقال] وحملها، والرّمي، والرّمي نحو هدف، والمصارعة، والمباراة في العدو، وكلّ التّمارين من هذا النّوع جيّدة. أمّا الرّقص، فيبدو، باعتباره كلاسيكيًّا، سابقاً لأوانه بالنّسبة إلى أطفال بحقّ.

---

1 اسم غريب بعض الشّيء أطلقه «بسادوف» على المعهد الذي أسّسه سنة 1774 في مدينة «دَاسُّو» الألمانيّة.

إنّ التّمرّن على الرّمي، الذي يتمثّل من جهة في الرّمي بعيدا، ومن جهة أخرى أيضاً في إصابة الهدف، يستهدف كذلك تمرين الحواسّ وخاصّة التّقدير البصريّ. أمّا لعبة الكرة، فهي من أفضل الألعاب للأطفال، إذ يقترن بها الجري، وهو صحّيّ. وبوجه عامّ، أفضل الألعاب هي تلك التي تنضاف فيها إلى تمارين المهارة تمارين الحواسّ، مثلاً التّمرّن على التّقدير الصّحيح بالبصر للمسافة والمقدار والنّسبة، والعثور على موقع الأمكنة بحسب الأصقاع حيث تساعد الشّمس لا محالة على ذلك، إلخ. ، هذا كلّه تمرين جيّد. وكذلك المتخيّلة المَوْضِعِيّة –ويُقْصَد بها المهارة في تمثّل كلّ شيء من الأمكنة التي رأيناها فعلاً– فهي شيء مفيد جدًّا يبعث فينا لذّة، على سبيل المثال، إن وجدنا أنفسنا من جديد في غابة فشاهدنا الأشجار التي مررنا بها من قبل. وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى الذّاكرة الموضعيّة *Memoria localis*، فهي تقوم مثلاً، لا على معرفة أنّنا قرأنا شيئاً ما في كتاب معيّن فحسب، بل أيضاً على معرفة في أيّ مقطع من هذا الكتاب [قرأناه]. ومن ذلك أيضاً أنّ الوسيقيّ يمتلك ملامس [آلته] في ذهنه حتّى لا يجبر على النّظر إليها ليجد موقعها. أمّا ثقافة السّمع فهي أيضاً ضروريّة لدى الأطفال حتّى يدركوا بهذه الحاسّة إن كان شيء ما بعيداً أو قريباً وفي أيّ جهة يوجد.

وقد كانت لعبة الغِمَامَة [أو تعصيب العينين] معروفة لدى الإغريق، إذ كانوا يسمّونها :μυίνδα «مِيئِنْدَا». وبوجه عامّ، تتميّز ألعاب الأطفال بقدر كبير من الكونيّة. فنَجِدُ أيضاً في إنقلترا وفرنسا إلخ. ، الألعاب التي تمارَس في ألمانيا. وفي أصل هذه الألعاب نزوع طبيعيّ لدى الأطفال. ففي لعبة الغِمَامة، مثلاً، المقصود هو أن يروا كيف يتدبّرون أمرهم إن اضطرّوا إلى حرمان أنفسهم من حاسّة ما. أمّا لعبة الخُذْرُوف، فهي لعبة فريدة. ومع ذلك، فإنّ مثل هذه الألعاب الصّبيانيّة توفّر للرّشد فيما بعد مادّة للتّفكير، بل تكون أحياناً فرصة

لاكتشافات مهمّة. من ذلك أنّ «سَاقْنَارْ» (SEGNER)[1] كتب مقالاً في الخُذْرُوف، وأنّ الخذروف أعطى رُبَّان سفينة إنقليزيّ فرصة سانحة لاختراع مرآة يمكن بفضلها أن يقاس من السّفينة ارتفاع النّجوم على الأفق.

ويحبّ الأطفال الآلات الموسيقيّة لإحداث أصوات، مثلاً الأبواق الصّغيرة والطّبول الصّغيرة، إلخ. ولكنّ هذه الآلات لا تصلح لشيء لأنّها تزعج الآخرين. ومع ذلك، فإنّ أشياء مشابهة تكون أفضل بكثير لو تعلّم الأطفال أن يصنعوا قصبة ينفخون فيها.

أمّا الأُرْجُوحة، فهي ذات حركة جيّدة يستعملها الرّشّد أنفسهم من أجل صحّتهم، غير أنّه ينبغي هنا مراقبة الأطفال لأنّ الحركة قد تصبح سريعة جدًّا. وأمّا الطّائرة الورقيّة، فهي أيضاً لعبة لا عيب فيها، تنمّي المهارة إذ يتوقّف ارتفاعها عالياً جدًّا على وضع معيّن بالنّسبة إلى الرّيح.

ويمتنع الطّفل عن حاجات أخرى من أجل هذه الألعاب، ويتعلّم بذلك شيئاً فشيئاً أن يفرض على نفسه أنواعاً من الحرمان تكون أكثر أهمّية. وعلاوة على ذلك، يتعوّد في الأثناء على عمل دائم. لذا ينبغي أن لا يكون المقصود هو اللّعب الصّرف، وإنّما لعب له هدف وغاية. وفعلاً، بقدر ما يَقْوَى جسمه ويَصْلُب على هذا النّحو، يزداد الطّفل أماناً من النّتائج الضّارّة النّاجمة عن الميوعة. وكذلك على الرّياضة البدنيّة أن توجّه الطّبيعة فحسب، لا أن تنمّي أشكالاً مصطنعة من التّأنُّق في الحركات. ولا بدّ من أن تكون المرتبة الأولى للانضباط، لا للتّعليم. كما ينبغي هنا الانتباه إلى أنّه بتنمية جسم الأطفال، إنّما نكوّنهم للمجتمع. يقول «روسّو» "لن تتوصّل أبداً إلى تكوين أناس متعقّلين إن لم تصْنع أوّلا عفاريت..."، ولكنّه أحرى بنا أن نصنع من صبيّ يَقِظٍ إنساناً صالحاً، من أن نصنع من صبيّ وقح

---

1 أصدر «سانْقَارْ» بالفعل مقالة حول الخذروف في مدينة «قُوتِينْقُنْ» سنة 1733.

شابّا يتصرّف بتعقّل. فمع النّاس، على الطّفل أن لا يكون مزعجا وأن لا يلجأ إلى التّلميح والدّسّ. وينبغي أن يكون مع من يستضيفه لطيف المعْشَر دون فضول وصريحاً دون وقاحة. والسّبيل إلى توجيهه نحو هذا الهدف هو عدم إفساده في شيء. فلا يلقّن أفكاراً عن اللّياقة الاجتماعيّة لن تفعل سوى جعْله خجولاً ونافراً، أو على العكس، تحمله على التّباهي. ولا شيء أدعى إلى الضّحك من أن يكون للطّفل حكمة شيخ أو غرورٌ غبيّ. وفي هذه الحالة الأخيرة، علينا أن نُشعر الطّفل بمواطن ضعفه دون أن نثير فيه إحساساً قويًّا جدًّا بتفوّقنا وهيمنتنا، حتّى يتكوّن بنفسه كإنسان يلتزم بالعيش في المجتمع ويرى إذن أنّه إذا كان العالم فسيحاً كفايةً بالنّسبة إليه، فينبغي أن يكون كذلك بالنّسبة إلى الآخرين.

يقول «تُوبي» (TOBY) في *تريسْترامْ شَانْدِي*[1] لذبابة كانت قد ضايقته طويلاً، وهو يتركها تطير من النّافذة: «اذهب أيّها الحيوان الخبيث، إنّ العالَم فسيح كفايةً بالنّسبة إليك وإليّ على حدّ سواء». فكلّ شخص يستطيع اختيار هذه الكلمات شعاراً. وعلينا أن لا نكون بغيضين فيما بيننا. فالعالم بالتّأكيد فسيح كفايةً بالنّسبة إلى الجميع.

* * * * *

[ب. التّربية العقليّة]

نخلص الآن إلى ثقافة النّفس التي يمكن أيضاً أن نسمّيها، بوجه ما، ثقافة مادّيّة. وفعلاً، لا بدّ من التّمييز بين الطّبيعة والحرّية. فسَنُّ قوانين للحرّية مغايرٌ تماماً لتنمية الطّبيعة. ومع ذلك تتوافق طبيعة الجسم وطبيعة النّفس في الأمر التّالي، وهو أنّنا في كلّ من ثقافتي الجسم والنّفس نحاول تجنّب كلّ فساد، ونطمح إلى أن يضيف الفنّ شيئاً ما إلى هذه كما إلى تلك. إذن، يمكن بوجه ما أن نسمّي ثقافة مادّيّة كلاً من ثقافة النّفس وثقافة الجسم على حدّ سواء.

---

1 *حياة تريسترام شاندي وآراؤه*: من تأليف الكاتب الإنقليزيّ «لُورانْس ستارْن» (LAURENCE STERNE) (1713–1768). ألّف أيضاً *الرّحلة العاطفيّة*.

وتختلف ثقافة الذّهن المادّيّة هذه عن الثّقافة الأخلاقيّة من حيث أنّ هذه الأخيرة تتعلّق بالحرّية فحسب، بينما لا تتعلّق الثّقافة المادّيّة إلاّ بالطّبيعة. فيمكن لإنسان أن يكون مثقّفاً جدًّا من النّاحية المادّيّة وذهنه مُزْداناً جدًّا [بالمعارف]، ومع ذلك يكون سيّئ الثّقافة جدًّا من النّاحية الأخلاقيّة وإنساناً شرِّيراً لا غير.

ولا بدّ من تمييز الثّقافة *المادّيّة* من الثّقافة *العمليّة*، التي تكون إمّا *برغماتيّة*، وإمّا *أخلاقيّة*. وهذه الأخيرة ليست *الثّقافة*، بل *التّنشئة الأخلاقيّة* للإنسان.

ونُقسِّم ثقافة الذّهن المادّيّة إلى *حرّة ومدرسيّة*. فالثّقافة الحرّة ليست، إن صحّ القول، سوى لعب، بينما الثّقافة المدرسيّة شيء جدّيّ. الثّقافة الحرّة هي التي تكون دوماً ماثلة لدى التّلميذ (**Zögling**)، بينما يُعتبَر التّلميذ في الثّقافة المدرسيّة مُكْرَهاً. ويمكن للمرء أن يَشْغَلَ نفسه باللّعب –ويسمّى هذا ملء أوقات الفراغ– ولكن يمكن أيضاً أن يُشْغَل قَسْراً، ويسمّى هذا عملاً. فلا بدّ من أن تكون الثّقافة المدرسيّة عملاً لدى الطّفل والثّقافة الحرّة لعباً.

وقد صيغت مخطّطات تربويّة مختلفة للبحث عن أفضل منهج في التّربية – وهذا أمر محمود جدًّا. وانتُهي، فيما انتُهي إليه، إلى الاعتقاد في أنّه ينبغي ترك الأطفال يتعلّمون كلّ شيء كما لو كان الأمر لعباً. ويسخر «ليشْتانْبَرْق» (LICHTENBERG)[1] في عدد من *مجلّة «قُوتِينْقِنْ»* (GÖTTINGEN) من أنّ بعضهم يعتقد وهْماً أنّه ينبغي حمل الأطفال على إنجاز كلّ شيء في شكل ألعاب، مع أنّه يلزم تعويدهم منذ سنّ مبكّرة جدًّا على أشغال جدّيّة، إذ لا بدّ لهم في يوم ما من الدّخول إلى الحياة الجدّيّة. وهذا فعلاً ما يُحْدث أثراً مَقيتاً. فلا بدّ للطّفل من أن يلعب ويكونَ له أوقات للاستراحة. ولكن لا بدّ له أيضاً

---

1 النّقد موجّه لطريقة «بسادوف» التي تعتمد التّعليم في جوّ من اللّهو (من خلال الألعاب)، فلا يسبّب العمل إكراهاً ولا قلقاً.

من أن يتعلّم أن يعمل. فالثّقافة [المنمّية] لمهارته هي طبعا حسنة بنفس القدر هي وثقافة الذّهن، إلاّ أنّ النّوعين من الثّقافة ينبغي استخدامهما في لحظات متباينة. وفعلاً، من غير ذلك فإنّه سلفاً لمصيبةٌ على قدر هامّ من الخطورة بالنّسبة إلى الإنسان أن يكون ميّالاً إلى عدم النّشاط. فكلّما أخلد إنسان إلى الكسل، شَقّ عليه أن يعتزم العمل.

إنّ المهمّة في العمل ليست في حدّ ذاتها ممتعة، وإنّما تُنْجَز لهدف مغاير. وفي المقابل، المهمّة في اللّعب هي في حدّ ذاتها ممتعة، دون حاجة زائدة إلى نِشْدان هدف ما. فما أَنْ نريد التّنزّه حتّى تكون النّزهة ذاتها هي الهدف، فيزداد السّير [على الأقدام] متعة كلّما طال. ولكن إن أردنا الذّهاب إلى مكان ما، فالجماعة التي توجد في هذا المكان أو أيّ شيء آخر يكون هدف سيْرنا. فنختار طوعاً أقصر طريق. وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى اللّعب بالورق. فمن العجيب حقّاً أن نرى كيف يقدر أناس متعقّلون على البقاء جالسين، وعلى اللّعب بالورق طوال ساعات. ومن ثمّ ندرك أنّ البشر لا يتوقّفون بمنتهى السّهولة عن أن يكونوا أطفالاً. ففيم تكون هذه اللّعبة أفضل بالفعل من لعبة الكرة لدى الأطفال؟ إنّ الرّشّد لا يركبون عصا، لكنّهم مع ذلك يركبون بالتّأكيد جياداً أخرى.

إنّه لفي منتهى الأهميّة أن يتعلّم الأطفال أن يعملوا. فالإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يحتاج إلى العمل. ولا بدّ له أوّلاً من إعداد كبير لينتهي من ذلك إلى التّمتّع بما يفترضه الحفاظ على الذّات. والسّؤال عن معرفة ما إذا لم يكن الله قد عُنِي بنا بمزيد الرّعاية موفّراً لنا كلّ الأشياء المعَدّة سلفاً، بحيث لا نكون مجبرين على العمل، هذا السّؤال لا بدّ بالتّأكيد من أن يقْبل جواباً بالنّفي: الإنسان فعلاً في حاجة إلى أشغال، وحتّى إلى أشغال تستلزم إكراهاً معيّناً. وإنّنا لَنُخْطِئ بنفس القدر إن تخيّلنا أنّه لو بقي آدم وحوّاء في الجنّة، لما كان لهما من فعل سوى الجلوس معاً وإنشاد أغان رَعَويّة (**Arkadische**

Lieber) وتأمُّل جمال الطّبيعة. فلو تحقّق ذلك لعذّب القلق كليهما وعذّب أيضا أناساً آخرين في وضع مماثل.

يجب أن يكون الإنسان مشغولاً بحيث يتشبّع بالهدف الذي ينشده، فلا يحسّ بذاته وتكون أفضل راحة بالنّسبة إليه هي الرّاحة التي تأتي بعد العمل. وبهذه الصّورة، لا بدّ للطّفل من أن يتعوّد أن يعمل. تُرَى أين ينبغي إذن تنمية الميل إلى العمل، إن لم يكن ذلك في المدرسة؟ إنّ المدرسة ثقافة [تتمّ] بالإكراه. وإنّه لفي منتهى السّوء أن نعوّد الطّفل على اعتبار كلّ شيء لعباً. فلا بدّ له من وقت للرّاحة، ولكن لا بدّ له أيضاً من وقت يعمل فيه. وإذا كان الطّفل لا يعرف في البداية لما يصلح هذا الإكراه، فسيتفطّن فيما بعد لفائدته الكبرى. أمّا إن سعينا دائماً إلى الإجابة على أسئلة الطّفل: لِمَ هذا؟ لِمَ يَصْلح ذاك؟ فإنّنا بذلك عامّة نجعل فضوله يتّخذ عادة قبيحة. فلا بدّ من أن تشتمل التّربية على الإكراه، ولكن ينبغي أن لا تصبح من أجل ذلك ضرباً من الاستعباد.

أمّا عن الثّقافة الحرّة [المنمّية] لقوى النّفس، فنلاحظ أنّها في تقدّم دائم. ولا بدّ، على وجه التّحديد، من أن تتعلّق بالقوى العليا. فتُنَمَّى القوى الدّنيا دائماً في ذات الوقت، لكن من أجل القوى العليا فحسب؛ مثلاً يُنَمَّى الهزل (Witz) من أجل الفاهمة. والفائدة الأساسيّة هنا هي أن لا تنمَّى إحدى قوى الذّهن لذاتها وبمفردها تماماً، بل أن تُنَمَّى كلّ واحدة من القوى في علاقة بالأخرى فحسب، مثلاً أن تُنَمَّى المتخيِّلة لحساب الفاهمة دون غيرها.

وليس للقوى الدّنيا، منظوراً إليها في حدّ ذاتها، أيّ قيمة؛ مثال ذلك أن يمتلك إنسان ما ذاكرة قويّة، لكنّه يفتقر إلى أيّ ملكة للحُكْم. فهو لا يكون سوى معجم حيّ. والحقيقة أنّ مِثْل دوابّ «البَرْنَاسْ» (PARNASSE) هذه لازمة لأنّه إن لم تستطع هي نفسها أن تنجز أيّ شيء يَنِمّ عن ذكاء، فهي تستطيع مع ذلك أن تجلب الموادّ كي يتمكّن آخرون من أن يستخرجوا منها شيئاً صالحاً. — والهزل

لا ينتج إلاّ مجرّد حماقات إن لم تنضف إليه ملكة الحُكْم. فالفاهمة هي معرفة الكلّيّ. وملكة الحُكْم هي تطبيق الكلّيّ على الجزئيّ. والعقل هو القوّة التي تسمح بإدراك علاقة الكلّيّ بالجزئيّ. والثّقافة الحرّة تَمْضي من الطفولة إلى اللّحظة التي يتحرّر فيها الشّابّ من كلّ تربية. وعندما يعلن شابّ، مثلاً، قاعدة كلّيّة، يمكن حمله على الاستشهاد بحالات مستمدّة من التّاريخ وبحكايات ذات مغزى حيث تَمْثُلُ هذه القاعدة في شكل مقنّع (**In diese Regel verkleidet ist**)، وبمقاطع من قصائد تجد فيها تلك القاعدة سلفاً تعبيراً لها، وهكذا نمكّن الشّابّ من فرصة لممارسة هَزْله وذاكرته، إلخ...

إنّ المثل القائل: *Tantum scimus, quantum memoria tenemus*[1] له حقيقته بطبيعة الحال. لذا فثقافة الذّاكرة ضروريّة جدًّا، إذ تجري الأمور بحيث تتبع الفاهمة أوّلاً انطباعات الحواسّ، ولا بدّ للذّاكرة من أن تحفظها. وهذا ما يحدث، مثلاً، بالنّسبة إلى اللّغات. فيمكن أن نتعلّمها إمّا بالحفظ الصّرف، وإمّا بالتّواصل مع النّاس. وهذه الطّريقة بالنّسبة إلى اللّغات الحيّة هي الأفضل. فدراسة الألفاظ ضروريّة بالفعل، ولكن نتصرّف على أفضل وجه حين نُعَلِّمُ الألفاظ الواردة عند المؤلّف الذي نقرأ له مع المراهق. وينبغي أن تكون للشّباب مَهَمّة (*Pensum*) دقيقة ومحدّدة. من ذلك أنّ المرء يتعلّم الجغرافيا على أحسن وجه بفضل آليّة معيّنة، إذ تميل الذّاكرة خاصّة إلى هذه الآليّة، التي تكون أيضاً مفيدة جدًّا في العديد من الحالات. وإلى الآن، لم تُكتشف بعدُ آليّة مناسبة جدًّا للتّاريخ؛ فقد جُرّبت جداول بلا شكّ، ولكن يبدو أنّها لا تستجيب لما هو منتظر. ومع ذلك فالتّاريخ وسيلة ممتازة لتدريب الفاهمة على الحُكم. إنّ الحفظ ضروريّ جدًّا، ولكن يجدر أن لا يتحوّل إلى مجرّد تمرين كما هو الحال مثلاً عندما يُطلب حفظ خطابات عن ظهر قلب. وفي كلّ الحالات، لا يصلح ذلك إلاّ لبعث الثّقة في النّفس، فالإنشاد شيء لا يخصّ إلاّ البشر. وتنتمي

---

1 "نمتلك الأشياء بقدر ما نحفَظها في الذّاكرة".

إلى نفس النّوع كلّ الأشياء التي لا تُحْفَظ إلاّ لامتحان مقبل أو لنسيانها فيما بعد، *in futuram oblivionem*. ينبغي أن لا نشْغل الذّاكرة إلاّ بالأشياء التي لنا مصلحة في استبقائها ولها علاقة بالحياة الواقعيّة. فمطالعة الرّوايات أسوأ الأشياء بالنّسبة إلى الأطفال، إذ لا يتعاطونها إلاّ للالتهاء بها. فهي تضعف الذّاكرة، ويكون من السّخف تذكّر بعض الرّوايات والسّعي إلى قصّها من جديد على الآخرين. ينبغي إذن سحب كلّ الرّوايات من أيدي الأطفال. وبالفعل، حين يقرؤونها، يختلقون في صلب الرّواية ذاتها رواية ثانية لأنّهم يتمثّلون الظّروف تمثّلاً مغايراً؛ وعندما يظلّون جالسين دون التّفكير في شيء، إنّما هم يحلُمون[1].

وينبغي أن لا تُقْبَل أبداً ضروب التّسلية، على الأقلّ في المدرسة، حيث تخلق ميلاً معيّناً وعادة معيّنة. فلدى من يُخْلِد إلى التّسلية، تزول أروع المواهب. ورغم أنّ الأطفال يتسلّون في فترات الرّاحة، فسرعان ما يتمالكون أنفسهم من جديد؛ ونراهم في أغلب الأحيان شاردي الذّهن عندما يدبّرون أمراً قبيحاً، لأنّهم حينئذ يفكّرون في الطّريقة التي بها سيخفونه أو يصلحونه. فهم آنذاك يسمعون جزئيًّا كلّ شيء ويجيبون إجابات ملتوية ولا يفقهون ما يقرؤون، إلخ...

ولا بدّ من تنمية الذّاكرة في سنّ مبكّرة، مع تنمية الفاهمة في ذات الوقت. وتُنَمَّى الذّاكرة:

1. بحفظ الأسماء الواردة في القصص
2. بالقراءة والكتابة. فلا بدّ من تدريب الأطفال على حفظ هذين الأمرين الأخيرين، دون اللّجوء إلى التّهجية

---

1 نقد متداول منذ «سَارْفَنْتَاسْ» (CERVANTES 1547-1616) مؤلّف «**دُونْ كِيشُوتْ**». يرى «كانط» –على غرار «روسّو»– أنّه من الضّروريّ تطويق المتخيّلة.

3. باللّغات التي ينبغي أن يتدرّب الأطفال عليها أوّلاً بالسّماع، قبل أن يَخْلُصُوا إلى قراءة شيء منها. وإنّ ما يسمّى *Orbis pictus*[1] (أي «الموسوعة المصوّرة») سيقدِّم فيما بعد خدمات جيّدة، إن كان متقناً، فيمكن البدء بعلم النّبات وعلم المعادن ووصف الطّبيعة (**Naturbeschreibung**) عامّة. وستعطي الرّغبة في رسم صورة لهذه الأشياء فرصة لتعلّم الرّسم والتّجسيم، الأمر الذي يفترض الرّياضيّات. ولا بدّ للتّعليم العلميّ الأوّل من أن يتعلّق خاصّة بالجغرافيا، الرّياضيّة والفيزيائيّة على حدّ سواء. أمّا قصص الرّحلات المفسّرة باللّوحات والخرائط، فتؤدّي فيما بعد إلى الجغرافيا السّياسيّة. ومن الحالة الرّاهنة لمساحة الأرض، يتمّ التّدرُّج إلى حالتها السّابقة، ويُتَوَصَّل بذلك إلى الجغرافيا والتّاريخ القديمين، إلخ.

إلاّ أنّه ينبغي في تعليم الطّفل أن نسعى إلى الرّبط التّدريجيّ ما بين المعرفة والقدرات. فمن بين العلوم كافّة، يبدو أنّ الرّياضة تشكّل السّبيل الوحيد إلى تحقيق هذا الهدف تحقيقاً كاملاً. زد على ذلك أنّه لا بدّ من ربط المعرفة والكلام (السّهولة في النّطق، فنّ القول الجيّد والفصاحة). ومع ذلك، لا بدّ أيضاً من أن يتعلّم الطّفل تمييز المعرفة

---

1 الـ « ***Orbis pictus*** » أو «الموسوعة المصوّرة» هي من تأليف البيداغوجيّ التّشيكيّ «ج. أ. كُومَانْسكِي» (J. A. KOMENSKY) (1592–1671) المعروف باسمه اللاّتينيّ «كُومَانِيييسْ» (COMENIUS). وستصلح نموذجاً لعدد لا يحصى من الكتب المصوّرة التي ستعتمد في المدارس طوال ثلاثة قرون. وهي تشتمل على مجموعة من الألفاظ والجمل القصيرة موزّعة منهجيًّا على مائة وخمسين فصلاً ومُرْفَقَة بصور يُدْعَى الطّفل إلى النّظر إليها كلّما نطق بلفظ مقابل. ونظراً إلى إسهام «كومَانِيييسْ» الفعّال في تخليص التّربية من اللّفظيّة (Verbalisme) وإعلانه عن ضرورة العودة إلى الواقع، فقد قيل عنه بأنّه «قليلاي» التّربية. ومن بين من تأثّر به «بَسَادُوف» الذي أصدر سنة 1774 كتاباً في الأسلوب نفسه. ولا شكّ في أنّ «كانط» يشير هنا إلى هذا الكتاب عندما يتحدّث عن كتاب مصوّر يتميّز بالإتقان (لمزيد التّوسّع، انظر الهامش 99، ص: 115 من التّرجمة الفرنسيّة المذكورة لكتاب كانط).

إلى نفس النّوع كلّ الأشياء التي لا تُحْفَظ إلاّ لامتحان مقبل أو لنسيانها فيما بعد، *in futuram oblivionem*. ينبغي أن لا نشْغل الذّاكرة إلاّ بالأشياء التي لنا مصلحة في استبقائها ولها علاقة بالحياة الواقعيّة. فمطالعة الرّوايات أسوأ الأشياء بالنّسبة إلى الأطفال، إذ لا يتعاطونها إلاّ للالتهاء بها. فهي تضعف الذّاكرة، ويكون من السّخف تذكّر بعض الرّوايات والسّعي إلى قصّها من جديد على الآخرين. ينبغي إذن سحب كلّ الرّوايات من أيدي الأطفال. وبالفعل، حين يقرؤونها، يختلقون في صلب الرّواية ذاتها رواية ثانية لأنّهم يتمثّلون الظّروف تمثّلاً مغايراً؛ وعندما يظلّون جالسين دون التّفكير في شيء، إنّما هم يحلُمون[1].

وينبغي أن لا تُقْبَل أبداً ضروب التّسلية، على الأقلّ في المدرسة، حيث تخلق ميلاً معيّناً وعادة معيّنة. فلدى من يُخْلِد إلى التّسلية، تزول أروع المواهب. ورغم أنّ الأطفال يتسلّون في فترات الرّاحة، فسرعان ما يتمالكون أنفسهم من جديد؛ ونراهم في أغلب الأحيان شاردي الذّهن عندما يدبّرون أمراً قبيحاً، لأنّهم حينئذ يفكّرون في الطّريقة التي بها سيخفونه أو يصلحونه. فهم آنذاك يسمعون جزئيًّا كلّ شيء ويجيبون إجابات ملتوية ولا يفقهون ما يقرؤون، إلخ...

ولا بدّ من تنمية الذّاكرة في سنّ مبكّرة، مع تنمية الفاهمة في ذات الوقت. وتُنَمَّى الذّاكرة:

1. بحفظ الأسماء الواردة في القصص
2. بالقراءة والكتابة. فلا بدّ من تدريب الأطفال على حفظ هذين الأمرين الأخيرين، دون اللّجوء إلى التّهجية

---

1 نقد متداول منذ «سَارْفَنْتَاسْ» (CERVANTES 1547-1616) مؤلّف «*دُونْ كِيشُوتْ*». يرى «كانط» –على غرار «روسّو»– أنّه من الضّروريّ تطويق المتخيّلة.

3. باللّغات التي ينبغي أن يتدرّب الأطفال عليها أوّلاً بالسّماع، قبل أن يَخْلُصُوا إلى قراءة شيء منها. وإنّ ما يسمّى *Orbis pictus*[1] (أي «الموسوعة المصوّرة») سيقدّم فيما بعد خدمات جيّدة، إن كان متقناً، فيمكن البدء بعلم النّبات وعلم المعادن ووصف الطّبيعة (**Naturbeschreibung**) عامّة. وستعطي الرّغبة في رسم صورة لهذه الأشياء فرصة لتعلّم الرّسم والتّجسيم، الأمر الذي يفترض الرّياضيّات. ولا بدّ للتّعليم العلميّ الأوّل من أن يتعلّق خاصّة بالجغرافيا، الرّياضيّة والفيزيائيّة على حدّ سواء. أمّا قصص الرّحلات المفسّرة باللّوحات والخرائط، فتؤدّي فيما بعد إلى الجغرافيا السّياسيّة. ومن الحالة الرّاهنة لمساحة الأرض، يتمّ التّدرُّج إلى حالتها السّابقة، ويُتَوَصَّل بذلك إلى الجغرافيا والتّاريخ القديمين، إلخ.

إلاّ أنّه ينبغي في تعليم الطّفل أن نسعى إلى الرّبط التّدريجيّ ما بين المعرفة والقدرات. فمن بين العلوم كافّة، يبدو أنّ الرّياضة تشكّل السّبيل الوحيد إلى تحقيق هذا الهدف تحقيقاً كاملاً. زد على ذلك أنّه لا بدّ من ربط المعرفة والكلام (السّهولة في النّطق، فنّ القول الجيّد والفصاحة). ومع ذلك، لا بدّ أيضاً من أن يتعلّم الطّفل تمييز المعرفة

---

1 الـ « ***Orbis pictus*** » أو «الموسوعة المصوّرة» هي من تأليف البيداغوجيّ التّشيكيّ «ج. أ. كُومَانْسكِي» (J. A. KOMENSKY) (1592–1671) المعروف باسمه اللاّتينيّ «كُومَانِيبيسْ» (COMENIUS). وستصلح نموذجاً لعدد لا يحصى من الكتب المصوّرة التي ستعتمد في المدارس طوال ثلاثة قرون. وهي تشتمل على مجموعة من الألفاظ والجمل القصيرة موزّعة منهجيًّا على مائة وخمسين فصلاً ومُرْفَقَة بصور يُدْعَى الطّفل إلى النّظر إليها كلّما نطق بلفظ مقابل. ونظراً إلى إسهام «كومَانِيبيسْ» الفعّال في تخليص التّربية من اللّفظيّة (Verbalisme) وإعلانه عن ضرورة العودة إلى الواقع، فقد قيل عنه بأنّه «قليلاي» التّربية. ومن بين من تأثّر به «بَسَادُوف» الذي أصدر سنة 1774 كتاباً في الأسلوب نفسه. ولا شكّ في أنّ «كانط» يشير هنا إلى هذا الكتاب عندما يتحدّث عن كتاب مصوّر يتميّز بالإتقان (لمزيد التّوسّع، انظر الهامش 99، ص: 115 من التّرجمة الفرنسيّة المذكورة لكتاب كانط).

تمييزا جيّدا من مجرّد الظّنّ ومن الاعتقاد. وبذلك نكوّن فاهمة صائبة وكذلك ذوقاً ليس *بالمرهف* أو *الحسّاس*، بل ذوقاً *صائباً*. وينبغي أوّلاً أن يكون الذّوق ذوق الحواسّ، ولا سيّما العينين، بل أن يكون فيما بعد ذوق الأفكار [على الإطلاق].

وفي كلّ ما من شأنه أن ينمّي الفاهمة، ثمّة قواعد لا بدّ من أن تكون حاضرة. كما يكون من المفيد جدًّا أن تُجرَّد القواعد حتّى لا تشتغل الفاهمة اشتغالاً آليًّا صرفاً، بل عن وعي بالقاعدة.

وكذلك يحسن جدًّا التّعبير عن القواعد في صيغة معيّنة وإيداعها على هذا النّحو في الذّاكرة. فحسبنا أن نرسّخها في الذّاكرة حتّى نستعيدها سريعاً إنْ نسينا استعمالها. هنا يطرح السّؤال عن معرفة ما إذا كان ينبغي أن تُقَدَّم القواعد أوّلاً *بصفة مجرّدة* (*In abstracto*)، أم أنّها لا تُتَعلّم إلاّ بعد حسن استعمالها؟ أم ينبغي المزاوجة بين القاعدة والاستعمال؟ وجهة النّظر الأخيرة هذه هي وحدها المتبصّرة. أمّا في الحالة الأخرى، فيظلّ الاستعمال مشكوكاً فيه جدًّا ما لم يُتوصَّل إلى القواعد. يجب أيضاً بالمناسبة تقسيم القواعد إلى فئات (أو أصناف). فينبغي من بعض الوجوه أن يأتي النّحو في المقام الأوّل في دراسة اللّغات.

* * * * *

[ج. الثّقافة]

علينا الآن تقديم مفهوم نسقيّ عن الهدف الكامل من التّربية، وعن الطّريقة التي يمكن أن يتحقّق بها.

1. *الثّقافة العامّة لقوى الذّهن* التي تختلف عن الثّقافة الخاصّة. فهي تنشد المهارة والإتقان؛ والمقصود ليس بقدر كبير تعليم التّلميذ بل تكوين قواه العقليّة. فتكون الثّقافة:

أ. إمّا *مادّيّة*. وهنا يقوم كلّ شيء على التّمرين والانضباط، دون أن يضطرّ الطّفل إلى معرفة المبادئ. وهي (أي الثّقافة المادّيّة) تنبني

على التّقبُّل لدى التّلميذ، إذ لا بدّ من أن يمتثل لتوجيه الغير. فثمّة أناس آخرون يفكّرون بدلاً عنه.

ب. وإمّا *أخلاقيّة*. فلا تقوم عندئذ على الانضباط، بل على المبادئ. وما أنْ يُراد تأسيسها على المثل (أو القُدْوَة) والتّهديدات والعقوبات وربّما أشياء أخرى، حتّى يَضيع كلّ شيء. وتكون آنذاك انضباطاً لا غير. فلا بدّ من الحرص على أن يتصرّف التّلميذ تصرّفاً حسناً انطلاقاً من مبادئه الخاصّة، لا بحكم العادة، وأن لا يفعل ما هو خير فحسب، بل أن يفعله لأنّه هو الخير. وفعلاً، تنبني القيمة الخُلُقيّة للأفعال على مبادئ الخير. وبناء عليه، تختلف التّربية المادّيّة عن التّربية الخُلُقيّة من حيث أنّ الأولى تقبُّل بالنّسبة إلى التّلميذ وأنّ الثّانية تعتمد على نشاطه، إذ لا بدّ دوماً من أن يدرك مبدأ الفعل وكيف يُستنتج هذا الأخير من مفاهيم الواجب.

2. *الثّقافة الخاصّة بالقوى العقليّة*. هنا تحضر الثّقافة [المنمّية] للقدرة على المعرفة، وللحواسّ والمتخيّلة والذّاكرة وقوّة الانتباه وللهزْل. وهي تخصّ *القوّة الباطنيّة* للفاهمة. وقد سبق من قبل أن تحدّثنا عن ثقافة الحواسّ، وعلى سبيل المثال، عن قوّة التّقدير البصريّ. أمّا فيما يتعلّق بثقافة المتخيّلة، فنلاحظ بالتّأكيد أنّ للأطفال قدرة عجيبة على التّخيُّل. وليس لها أن تُقَوَّى وتُوَسَّع بالحكايات، وإنّما تحتاج بالأحرى إلى أن تُسَاس وتخضع لقواعد؛ ولكن ينبغي أيضا أن لا تُتْرك منعدمة النّشاط.

إنّ للخرائط الجغرافيّة في حدّ ذاتها شيئاً ما يستهوي كلّ الأطفال، وحتّى أصغرهم. وعندما يتعبون من أيّ دراسة أخرى، فهم يتعلّمون أيضاً بعض الشّيء حين يستعملون الخرائط. وتلك تسلية جيّدة للأطفال، حيث لا يمكن لمخيّلتهم أن تحلم، بل ينبغي –إن صحّ القول– أن تستقرّ على صورة معيّنة. وفي الواقع، يمكن أن نجعل الأطفال يبدؤون بالجغرافيا. كما يمكن أن نضيف إليها في ذات الوقت

سورا للحيوانات والنّباتات، إذ لا بدّ من أن نضفي طابعاً حيويًّا على الجغرافيا. أمّا التّاريخ، فيجب أن لا يأتي إلاّ فيما بعد.

أمّا عن قوّة الانتباه، فالملاحظ أنّه ينبغي تعزيزها بوجه عامّ. وإنّ استقرار أفكارنا على موضوع بعينه، هو موهبة أقلّ منه ضعف بالأحرى في حاسّتنا الباطنيّة، حيث لا تبدو في مثل هذه الحالة مرنة وقابلة لأن تُطَبَّق وفق مشيئتنا. وأمّا شرود الذّهن، فهو عدُوّ كلّ تربية، في حين تقوم الذّاكرة على الانتباه.

وأمّا عن القوى العقليّة العليا، فنحن نرى ماثلة هنا ثقافة الفاهمة ومَلَكَةِ الحكم والعقل. يمكن في البداية أن ننمّي الفاهمة نوعاً ما بالسّلب، بأن نقترح عليها أَمثلة تتّفق مع القاعدة أو، على العكس، باستخراج القاعدة الملائمة للحالات المُفْرَدَة، وتُبيّن ملكة الحكم أيّ استعمال ينبغي توخّيه بالنّسبة إلى الفاهمة. وهذا الاستعمال ضروريّ لفهْم ما يُتعلّم أو ما يقال أو لعدم تكرار شيء دون فهمه. فما أكثر من يقرأ ويسمع حتّى دون أن يفهم، خلافاً لما يَعتقد! لذلك فالصّور والأشياء ضروريّة.

إنّنا ندرك المبادئ بالعقل. ولكن لا بدّ من تصوّر أنّ المقصود هو عقل ما فتئ يوجَّه إلى الآن. فينبغي إذن أن لا يريد دائماً الاستدلال، ولكن لا بدّ أيضاً من أن لا يتقدّم أكثر ممّا ينبغي مستدلاًّ على ما يتجاوز مفاهيمنا. وهنا ليس المقصود بعدُ هو العقل النّظريّ، بل التّفكير في ما يحدث، منظوراً إليه من حيث أسبابه ونتائجه. إنّ المقصود هو عقل عمليّ من حيث تدبيره واتّجاهه.

وتُنمَّى القوى العقليّة تنمية أفضل كلّما أنجزنا بأنفسنا ما يراد [منّا] فعله، مثلاً إذا طبّقنا توًّا القاعدة النّحويّة التي تعلّمناها، وأحسن طريقة لفهم خريطة جغرافيّة أن نتمكّن من إنجازها بأنفسنا. والوسيلة الأساسيّة المساعدة على الفهم إنّما هي إنتاج الأشياء. فالذي نتعلّمه أمتن تعلّمٍ، ونحفظه أحسن حفظ هو الذي تعلّمناه نوعاً ما بأنفسنا.

ولكــن قلّــة مــن النّــاس يقــدرون علــى ذلــك. ونســمّيهم عصــاميّين (αὐτοδιδαχτοι).

ينبغي انتهاج الطّريقة السّقراطيّة في تربيــة العقــل. وفعــلاً، فــإنّ «سقراط» (SOCRATE) الذي كان يسمّي نفسه المُوَلِّد لمعــارف مستمعيه، يعطينا في محاوراته –التي احتفظ بها «أفلاطون» (PLATON) على نحو ما– أمثلة على الطّريقة التي بها يمكن أن يوجّه التّلميذ إلى اســتخلاص أشياء كثيرة من عقله هــو، حتّــى وإن تعلّــق الأمــر بأنــاس متقــدّمين في السّنّ. وليس من اللاّزم في كثير من النّقاط تــدريب عقــل الأطفــال، بــل يجب أن لا يلجؤوا إلى المُمَاحَكَة في كلّ الأمــور. فلــيس لهــم أن يعرفــوا مبادئ كلّ ما هو ضروريّ لتربيتهم التّربية المناسبة؛ وفي المقابل، حالمــا يتعلّق الأمر بالواجب، لا بدّ من تبليغ المبادئ إليهم. ولكن ينبغي هنــا الحــذر مــن تلقيــنهم معــارف عقليّــة، بــل ينبغــي العمــل علــى أن يستخلصوها من ذواتهم. هذا ولا بدّ من اتّخاذ المنهج السّــقراطيّ قاعــدة للمنهج المتّبــع في التّعلــيم الــدّينيّ. إنّــه مــنهج بطــيء بــلا شــك، ومــن الصّــعب توخّيــه بحيــث عنــدما تُســتخرج معرفــة مــا مــن ذهــن أحــد التّلاميذ، يتعلّم الآخرون في الأثناء بعــض الشّــيء أيضــاً. ويبــدو المــنهج الآليّ في التّعليم الدّينيّ صالحاً أيضاً في العديد من العلوم، مثلاً في تعليم الدّين المُنَزَّل. أمّا إذا كان المقصود هو الدّين الكلّيّ، فلا بدّ، في المقابل، من استخدام المنهج السّقراطيّ. وأمّا فيما يتعلّق فعلاً بما ينبغي تدريســه تاريخيًّا، فالمنهج الآليّ في التّعليم الدّينيّ[1] هو المرغوب فيه علــى وجــه الخصوص.

---

1 المقصود بـ«المنهج الآليّ في التّعليم الدّينيّ» هو المنهج الذي لا يقتصر فيه المعلّم على الكلام بمفرده، بل يســأل مســتمعيه؛ وتكــون الغايــة مــن الأســئلة التّثبّــت مــن أنّ التّلميذ قد حفظ فعلاً الأجوبة التي لُقِّنَ إيّاها. وبذلك يختلف هذا المنهج عن المنهج السّقراطيّ الذي يتّجه فيه المعلّــم إلى عقــل التّلميــذ، فيســتدرجه ليكتشــف في ذاتــه وبنفسه ما يريد تعليمه إيّاه.

وهنا لا بدّ من تنزيل ثقافة الشّعور باللّذّة أو الألم. ويجب أن تكون بالسّلب. ولكن ينبغي أن لا يصاب الشّعور نفسه بالميوعة. فالميل إلى الميوعة بالنّسبة إلى الإنسان أسوأ من شرور الحياة جميعها. إذن من المهمّ للغاية أن يتعلّم الطّفل منذ حداثة سنّه أن يعمل. وإذا كان الأطفال غير مائعين سلفاً، فإنّهم يحبّون حقّاً أنواع التّرفيه الملازمة للتّعب، والمهمّات التي تتطلّب بعض القوى. أمّا بخصوص الملذّات، فيجب أن لا نصيّرهم أرقّاء، وأن لا نتركهم يختارون. وفي هذا الصّدد، عادة ما تدلّل الأمّهات أطفالهنّ ويُمَيِّعْنَهم بوجه عامّ. ومع ذلك، نلاحظ أنّ الأطفال، ولا سيّما الأبناء، يحبّون آباءهم أكثر من أمّهاتهم. وقد يُعْزَى ذلك إلى أنّ الأمّهات، مخافة أن يحصل للأطفال حادث ما، لا يتْركنهم يقفزون ويجرون من هنا وهناك. وفي المقابل، فالأب الذي يؤنّبهم بل ويضربهم إن لم يكونوا وديعين، يذهب بهم من حين إلى آخر إلى الحقول حيث يتركهم يجرون ويلعبون ويَسْعدون كما يليق هذا بسنّهم.

ويُعتقد في إمكان تقوية الصّبر بالمِران لدى الأطفال بجعلهم ينتظرون طويلاً شيئاً ما. ولكن هذا على وجه التّحديد غير ضروريّ حتماً. فالأطفال يحتاجون كثيراً، بلا شكّ، إلى الصّبر عند الأمراض وفي أمور من هذا القبيل. والصّبر مزدوج، إذ يتمثّل إمّا في التّخلّي عن كلّ أمل، وإمّا في التّحلّي بالشّجاعة من جديد. أمّا الشّكل الأوّل من الصّبر، فهو غير ضروريّ إذا لم نرغب أبداً إلاّ في ما هو ممكن، بينما نستطيع دائماً امتلاك الشّكل الثّاني من الصّبر عندما لا نرغب إلاّ في ما هو عادل. إنّ اليأس عند الأمراض شيء ضارّ بنفس القدر الذي تكون به القوّة المعنويّة المرتفعة مساعدة على الشّفاء. ولا يفقد الأمل من يظلّ قادراً على تدارك أمره، بالنّظر إلى حالته الجسميّة والمعنويّة.

وينبغي أيضاً أن لا نُصَيِّر الأطفال خجولين. وهذا ما يحدث خاصّة عندما نتوجّه إليهم بكلمات قاسية ونُشعرهم أحياناً كثيرة بالخزْي. ومن هذا القبيل خاصّة عبارات التّعجّب لدى الكثير من

الأولياء: «استَح!». وعلى سبيل المثال، عندما يضع الأطفال أصابعهم في أفواههم، لا نرى أيّ شيء ينبغي حقّاً أن يستحوا منه. لا تفعلْ هذا! هذا غير لائق! – ذاك ما يمكن أن يقال لهم. ولكن ينبغي أن لا نصيح بهم أبداً: «اسْتَحِ!» إلاّ إذا كانوا يكذبون. ذلك أنّ الطّبيعة وهبت الإنسان قدراً كافياً من الحياء بحيث يفضح نفسه ما أنْ يكذب. ولو كان الأولياء لا يتحدّثون أبداً عن الخِزْي إلى الأطفال إلاّ حين يكذبون، لاحتفظ هؤلاء طوال حياتهم بحُمْرة الخِزْي من الكذب. ولكن إن جعلنا وجوههم تحمرّ بلا انقطاع، فإنّنا نرسّخ فيهم خجلاً لن يفارقهم من بعد.

وكما سبق أن قلنا من قبل، ينبغي أن لا تُكْسَر إرادة الأطفال، بل أن تُوَجَّه فحسب بحيث تَنْصَاع للعوائق الطّبيعيّة. وبالتّأكيد لا بدّ للطّفل في البداية من أن يطيع طاعة عمياء. ويكون في تعارض مع الطّبيعة أن يفرض الطّفل إرادته بصياحه، وأن يطبع القويّ الضّعيف. وبالتّالي يجب أن لا نستسلم أبداً لصيحات الأطفال، حتّى في طفولتهم الأولى، وأن لا نسمح لهم بفرض شيء بهذه الطّريقة. وهنا عادة ما يخطئ الأولياء ويريدون فيما بعد إصلاح الضّرر بأنٍ يرفضوا للأطفال الأكبر سنًّا كلّ ما يطلبون. ولكن من غير المعقول حقّاً أن يُرْفَض لهم، بلا سبب، ما ينتظرونه من طيبة أوليائهم، وذلك فحسب ليتصدّوا لهم ويشعروهم، وهم الضّعفاء، بتفوّق الأشخاص الأكبر منهم سنًّا.

إنّنا ندلّل الأطفال عندما نفعل كلّ ما يريدون، ونربّيهم تربية مغلوطة تماماً حين نسارع تحديداً إلى الاستجابة لنزواتهم وأمانيهم. وهذا ما يحصل عادة، ما داموا يُتّخذون لعبة من قِبَل الأولياء، وخاصّة عندما يشرعون في الكلام. ولكنّ هذا التّسامح هو مصدر ضرر كبير طوال حياتهم. فالمسارعة إلى الاستجابة لنزوات الأطفال تمنعهم بلا شكّ من إظهار غضبهم –الأمر الذي لا يملك أن يغيب– ولكنّهم لا يزدادون بذلك إلاّ حدّة في الطّبع. فلم يتعلّموا بعدُ الطّريقة التي بها ينبغي الآن أن يتصرّفوا– وبناء عليه فالقاعدة التي لا بدّ من اتّباعها تجاه الأطفال

منذ حداثة سنّهم هي التّالية: عندما يصيحون فنعتقد أنّ ضرراً ما حصل لهم، نسارع إلى نجدتهم؛ ولكن عندما يصيحون غضباً لا غير، نتركهم على ما هم فيه. وفيما بعد، ينبغي انتهاج سلوك من نفس النّوع دون انقطاع. فتكون المقاومة التي يعترضها الطفل في هذه الحالة طبيعيّة تماماً ولا تعدو أن تكون سالبة، إذ لا نفعل سوى أنّنا لا نَنْصَاع إليه. وعلى العكس، يحصل أطفال كثيرون من أوليائهم على كلّ ما يبدون رغبة فيه، عندما يتوسّلون إليهم. ولو تركنا الأطفال يحصلون بصياحهم على كلّ شيء، لأصبحوا خبثاء؛ ولو حصلوا على كلّ شيء بالتّوسّل، لأصبحوا مائعين. فإذا لم نجد أيّ سبب يحول دون ذلك، فلا بدّ من الاستجابة لتوسُّل الطّفل. وما أَنْ نجد سبباً لعدم إرضائه حتّى يلزم عندئذ عدم التّأثّر بكثرة التّوسُّل. ولا بدّ لكلّ جواب بالرّفض من أن يظلّ كما هو لا رجعة فيه. فنتيجته الأولى أنّنا لن نحتاج في الكثير من الأحيان إلى الرّفض.

وإذا افترضنا أنّه يوجد لدى الطّفل استعداد طبيعيّ إلى العصيان –وهذا ما لا نقبله مع ذلك إلاّ في القليل النّادر– فالأفضل أن نعمل عندئذ بحيث إذا لم يفعل شيئاً يرضينا، لن نفعل بدورنا شيئاً يرضيه. ذلك أنّ كسر الإرادة يخلق أسلوباً في التّفكير يتميّز بالخُنوع؛ وعلى العكس تخلق المقاومة الطّبيعيّة الانقياد.

أمّا التّربية الأخلاقيّة، فلا بدّ من أن تقوم على مبادئ، لا على الانضباط. فهذا الأخير يمنع العيوب، والأخرى تنمّي طريقة التّفكير. فينبغي الحرص على أن يعتاد الطّفل التّصرّف وفق مبادئ، لا بحسب دوافع (**Triebfedern**)، إذ لا يبقى من الانضباط إلاّ عادة تَمَّحي على مرّ السّنين. وعلى الطّفل أن يتعلّم التّصرّف وفق مبادئ يتبيّن هو نفسه عدالتها. فندرك بلا عناء أنّ هذا صعب المنال لدى الطّفل الصّغير، وأنّ الثّقافة الأخلاقيّة تفترض الكثير من الأنوار لدى الأولياء والمعلّمين.

وعلى سبيل المثال، إنْ كَذِب الطّفل، يجب أن لا نعاقبه، بل يجب أن نعامله باحتقار، وأن نقول له إنّنا في المستقبل لن نصدّقه،

إلخ. ولكن إذا عاقبنا الطّفل حين يفعل الشّرّ، وكافأناه حين يفعل الخير، عندئذ يفعل الخير ليعامَل معاملة حسنة. وعندما يدخل فيما بعد معترك الحياة، حيث لا تجري الأمور البتّة على هذا النّحو، وحيث يمكن أن يفعل الخير دون أن يكافَأ والشّرّ دون أن يُعاقَب، فإنّه سيصبح إنساناً لا يرى إلاّ كيف يشقّ بنجاح طريقه في الحياة، ويكون هذا الطّريق حسناً أو قبيحاً حسبما يجد هذا أو ذاك أكثر نفعاً.

ينبغي أن تجد المبادئ مصدرها في الإنسان نفسه. ففي الثّقافة الأخلاقيّة، لا بدّ من السّعي في سنّ مبكّرة إلى تمكين الأطفال من تصوّرات للحسَن أو القبيح. وإذا أردنا تأسيس الخُلُقيّة، ينبغي تجنّب العقاب. فالخُلُقيّة هي أمر في غاية القداسة والسّموّ بحيث ينبغي أن لا نبخسها بهذه الصّورة وأن لا نضعها هي والانضباط في نفس المرتبة. إنّ الجهد الأوّل في التّربية الأخلاقيّة يتمثّل في تكوين طبع ما. والطّبع يكمن في القدرة على التّصرّف وفق مبادئ؛ وهي أوّلاً مبادئ المدرسة، ثمّ مبادئ الإنسانيّة. ففي البداية، يمتثل الطّفل لقوانين. والمبادئ هي أيضاً قوانين، ولكنّها ذاتيّة إذ تنبع من فاهمة الإنسان الخاصّة. ولا خرْق لقانون المدرسة يبقى دون عقاب، مع أنّه ينبغي دائماً أن يكون العقاب مناسباً للذّنْب.

وإذا أردنا تكوين الطّبع لدى الأطفال، فمن المهمّ جدًّا أن نجعلهم يلاحظون في كلّ الأشياء مخطّطاً معيّناً، وقوانين معيّنة ينبغي أن تُتَّبع على أدقّ وجه. من ذلك مثلاً أنّنا نحدّد لهم وقتاً للنّوم، ووقتاً للعمل، وأخيراً وقتاً للرّاحة، ويجب أن لا نمدّد أو نقلّص من هذا الوقت فيما بعد. ويمكن ترك الأطفال يختارون بين الأشياء غير المهمّة، ولكن عليهم دائماً أن يتّبعوا بعد ذلك ما سنّوا لأنفسهم مرّة من قانون – فينبغي أن لا نُكَوِّن في الطّفل طبعاً خاصًّا بالمواطن، بل طبعاً خاصًّا بالطّفل.

إنّ الذين لا ينشدون قواعد معيّنة يكادون لا يُؤتَمَنُون، ولا نستطيع في الغالب الكشف عنهم، ونَحَارُ في أمرنا معهم. صحيح

أننا نلوم في الغالب من يتصرّف دائماً وفق قواعد، مثلاً نلوم إنساناً يضبط بالسّاعة وقتاً محدّداً لكلّ عمل؛ ولكنّ هذا اللّوم غير مُنْصِف في الغالب. وهذا الانتظام، رغم أنّه يشبه الإزعاج، هو مع ذلك استعداد مناسب للطّبع.

إنّ الطّاعة أساسيّة، قبل كلّ شيء، لطبع الطّفل، ولا سيّما التّلميذ. وهي مزدوجة: أوّلاً هي طاعة لإرادة المُوَجِّه *المطلقة*، وثانياً هي طاعة لإرادة هذا الأخير *وقد اعتُرِف بأنّها متعقّلة وطيّبة*. ويمكن أن تكون الطّاعة ناجمة عن الإكراه -وهي عندئذ مطلقة- أو ناجمة عن الثّقة، وهي عندئذ من الشّكل الثّاني. هذه الطّاعة *الإراديّة* مهمّة جدًّا؛ ولكنّ الأُولَى، أي الطّاعة المطلقة، ضروريّة للغاية، إذ تُعِدّ الطّفل للالتزام بالقوانين التي ينبغي أن يمتثل لها فيما بعد بصفته مواطناً، حتّى وإن لم تَنَلْ رضاه.

وبناء عليه، لا بدّ من أن يخضع الأطفال لقانون إلزاميّ. ولكن يجب أن يكون هذا القانون قانوناً كلّيًّا، ولا بدّ من الانتباه إلى هذا الجانب خاصّة في المدارس. فينبغي أن لا يُظهر المعلّم أيّ إيثار ولا أيّ تفضيل لطفل من بين الآخرين، لأنّه لولا ذلك لتوقّف القانون عن أن يكون كلّيًّا. فحالما يرى الطّفل أنّ الآخرين لا يخضعون للقانون نفسه، يصبح متمرّداً.

يقال دائماً إنّه ينبغي شرح كلّ شيء للأطفال بحيث يفعلونه عن ميل. وهذا جيّد دون أيّ شكّ في العديد من الحـــالات. ومع ذلك لا بدّ من إلزامهم أيضاً بأمور كثيرة باعتبارها واجباً (**Pflicht**) . ويكون ذلك، فيما بعد، مفيداً جدًّا طوال الحياة. وفعلاً، في المهامّ العموميّة والعمل الذي تتطلّبه وظائفنا كما في حالات أخرى كثيرة، ليس الميل بل الواجب وحده هو القادر على توجيهنا. وحتّى إن افترضنا أنّ الطّفل لا يدرك الواجب، فإنّ الأمور تكون أحسن على هذا النّحو. وهو فضلا عن ذلك، يتبيّن جيّداً واجبه كطفل رغم أنّه لا يتبيّن إلاّ بأكثر صعوبة أن شيئاً ما قد يمثّل واجبه كإنسان. وإذا استطاع أن يتبيّن ذلك

–الأمر الذي لا يمكن إلاّ بعد أن يكون قد كبر بضع سنوات عندئذ
تكون الطّاعة أشدّ اكتمالاً.

وكلّ مخالفة لأمر من قِبَل الطّفل هي انعدام للطّاعة يسبب العقاب. ولا يكون العقاب بلا موجب في الحالة عينها التي يخالف فيها الأمر عن سهو. والعقاب إمّا *مادّيّ* وإمّا *معنويّ*.

وتكون العقوبة *معنويّة* عندما نصدم الميول [لدى الطّفل] إلى أن يكرَّم ويُحَبّ –وهي المساعِدة على الخُلُقيّة– مثلاً عندما نُشْعِر الطّفل بالخزي ونعامله ببرودة شديدة. فينبغي تعهّد هذه الميول قدر الإمكان. لذا، فإنّ طريقة العقاب هذه هي الأفضل، بما أنّها تقدّم العون للخُلقيّة. وعلى سبيل المثال، عندما يَكْذب طفل، تكون نظرة احتقار عقوبة كافية، كما تكون أنسب عقوبة.

أمّا العقوبات *المادّيّة*، فهي تتمثّل إمّا في رفض ما يرغب فيه الطّفل، وإمّا في تطبيق الجزاء. فالشّكل الأوّل من العقاب المادّيّ مقارب للعقاب المعنويّ وسالب، بينما ينبغي تطبيق العقوبات الأخرى بحذر، حتّى لا ينتج عنها استعداد إلى الخنوع (*Indoles servilis*). ولا يحسن إعطاء الأطفال مكافآت إذ يصبحون بهذا نفعيّين (**Eigennützig**)، فينتج عن ذلك استعداد إلى الارتزاق (*Indoles mercenaria*).

بالإضافة إلى ذلك، تكون الطّاعة إمّا طاعة من *الطّفل* أو طاعة من *المراهق*. والعقاب هو نتيجة انعدام للطّاعة. فإمّا أن يتعلّق الأمر بعقوبة *طبيعيّة* حقًّا، يجلبها الإنسان لنفسه بتصرّفه كما هو الحال بالنّسبة إلى الطّفل الذي يشبع شبعاً مفرطاً فيصبح مريضاً. وهذه العقوبات هي الأفضل لأنّ الإنسان يعتبرها طوال حياته وليس فحسب عندما يكون طفلاً. وإمّا أن تكون العقوبة *اصطناعيّة*. فميل المرء إلى أن يقدَّر ويُحَبّ هو وسيلة ثابتة لإضفاء أثر دائم على العقوبات. وينبغي فحسب، أن تُكمِّل العقوبات المادّيّة ما ليس كافياً في العقوبات المعنويّة. وعندما لم تعد العقوبات المعنويّة تقدّم أيّ عون بل ينبغي الانتهاء إلى

العقوبات المادّيّة، لن يكون بالإمكان تكوين طبع سليم بفضل هذه الأخيرة. ومع ذلك، لا بدّ في البداية من أن يعوّض الإكراه المادّيّ عن غياب التّفكير لدى الأطفال.

إنّ عقوبات تُسَلَّط مصحوبةً بعلامات الغضب لها أثر مغلوط. فالأطفال عندئذ ينظرون إليها فقط على أنّها نتائج ناجمة عن انفعال شخص آخر، ويعتبرون أنفسهم مستهدفين بهذا الانفعال. وبوجه عامّ، يجب دائماً أن تطبَّق العقوبات على الأطفال بحذر وعلى نحو يرون معه أنّ إصلاحهم بالذّات هو وحده هدف هذه العقوبات. فإجبار الأطفال عندما يعاقبون على تقديم الشّكر وتقبيل اليد، إلخ.، هو شيء غير معقول يحوّل الأطفال إلى أشخاص خنوعين. والعقوبات المادّيّة المتواترة في الغالب ينتج عنها طباع عنيدة. فعندما يعاقب الأولياء أطفالهم من أجل عنادهم (**Eigensinn**)، لا يجعلونهم إلاّ أشدّ عناداً. – وكذلك ليس أسوأ النّاس دائماً شديدي الشّكيمة، بل هم أحياناً كثيرة ينقادون بسهولة للتّصوّرات الصّائبة.

وتختلف الطّاعة لدى المراهق عنها لدى الطّفل، إذ أنّها تقوم على الخضوع لقواعد الواجب، وأنّ فعل شيء ما من أجله يعني طاعة العقل. فيكون جهداً لا طائل من ورائه أن نكلّم الأطفال عن الواجب. ذلك أنّهم في النّهاية يعتبرونه شيئاً يكون خرْقه متبوعاً بالسّوط. ويمكن أن يوجَّه الطّفل بغرائز بسيطة، لكن ما أَنْ يكبر حتّى يتدخّل ضرورةً مفهوم الواجب. وينبغي كذلك أن لا يُستخدم الشّعور بالخزي مع الأطفال، بل يُستخدم أثناء المراهقة فحسب، إذ لا يمكن أن يجد مكانه إلاّ عندما يكون قد ترسّخ سلفاً مفهوم الشّرف.

وثمّة سمة جوهريّة ثانية في تأسيس الطّبع لدى الطّفل، وهي الصّدق. إنّها السّمة الرّئيسيّة والأساسيّة في الطّبع. فالشّخص الذي يكذب لا يمتلك طبعاً؛ وإذا توفّر في ذاته على شيء حسن، فذلك يعود إلى مزاجه فحسب. ولدى الكثير من الأطفال ميل إلى الكذب غالباً ما ينجم في الحقيقة عن خيالهم الخصب. وإنّها لمهمّة الآباء الحرص على

أن يتخلّص الأطفال من عادة الكذب؛ وبالفعل غالباً ما تعتبر الأمّهات هذا الأمر شيئاً غير مهمّ أو له قليل من الأهمّية، بل يجدن في ذلك أحياناً كثيرة دليلاً مُغْرياً على وجود استعدادات وقدرات بارزة لدى أطفالهنّ. ويجدر هنا استخدام الشّعور بالخزي لأنّ الطّفل يفهمه جيّدا في هذه الحالة. فحمرة الخزي تفضحنا عندما نكذب، ولكنّها ليست دائماً دليلاً على الكذب. فالمرء يحمرّ وجهه أحياناً كثيرة من وقاحة شخص آخر يتّهمه بذنب. وينبغي على الإطلاق أن لا نحاول انتزاع الحقيقة من الأطفال عن طريق العقوبات. فلا بدّ من أن يسبّب كذبهم ضرراً ما، سيعاقبون عليه فيما بعد. وسحب التّقدير هو العقوبة الوحيدة المناسبة ضدّ الكذب.

ويمكن أيضاً تقسيم العقوبات إلى عقوبات ***سالبة*** وعقوبات ***موجبة***. فالأولى تتدخّل ضرورة حين يتعلّق الأمر بالكسل أو اللاّخُلُقيّة (**Unsittlichkeit**) كالكذب وانعدام الكياسة واللاّاجتماعيّة. أمّا العقوبات المُوجبة، فتصلح ضدّ الخبث. ولكن ينبغي قبل كلّ شيء تجنّب الاحتفاظ بأدنى حقد على الأطفال.

وثمّة سمة ثالثة تميّز طبع الطّفل، وهي ضرورةً ***الاجتماعيّة*** (أو ***التّأنّس***)، إذ يجب أن يحافظ أيضاً على علاقات صداقة مع غيره، وأن لا يوجَد دائماً لنفسه فحسب. ويعارض العديد من المعلّمين في المدارس وجهة النّظر هذه؛ إلاّ أنّ ذلك بعيد جدًّا عن الصّواب، إذ ينبغي أن يتهيّأ الأطفال لحلاوة الاستمتاع بالحياة. وعلى المعلّمين كذلك أن لا يفضّلوا أيّ تلميذ بسبب مواهبه، بل بسبب طبعه فحسب، لأنّه بخلاف ذلك تنشأ غيرة هي نقيض الصّداقة.

وينبغي أيضاً أن يكون للأطفال صفاء القلب وأن تكون نظراتهم مشرقة مثل الشّمس. فالقلب الجَذْلان قادر وحده على الإحساس بالرّضا عن فعل الخير. إنّ ديناً يجعل الإنسان مُغْتَمًّا (**Finster**) هو دين مزيّف، إذ على الإنسان أن يتعبّد الله بقلب جَذْلان، لا بالإكراه. والفرح الذي ينبعث من القلب ينبغي أن لا يُكْبَح في المدرسة كبحا

بالإنشراح، لأنه سرعان ما يتلاشى في هذه الحالة. وإنْ شهد بعض الحرية، فهو يتجدّد. ولهذا تصلح بعض الألعاب التي تترك للفرح حريته ويبذل فيها الطفل دوماً قصارى جهده لتجاوز الآخر. فتستعيد النفس صفاءها آنذاك.

يعتقد كثير من النّاس أنّ سني طفولتهم كانت أفضل السّنين وأمتعها في حياتهم. ولكنّ الأمر ليس كذلك. فهي السّنون الأكثر مشقّة إذ يجد المرء نفسه خاضعاً إلى حدّ كبير. ويستطيع نادراً أن يكون له صديق بحقّ، بل أكثر من ذلك لا يستطيع إلاّ في القليل النّادر أن تكون له حرّية. فقد قال «هُورَاسْ» (HORACE)[1] من قبل: *« Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit »*[2]

وينبغي أن لا نعلّم الأطفال إلاّ الأشياء المناسبة لسنّهم. يبتهج كثير من الأولياء بأنّ أطفالهم يقدرون على الكلام في سنّ مبكّرة. كما الشّيخ (العجوز). ولكن عادة ما لا نفعل شيئاً بهؤلاء الأطفال. فلا بدّ من أن يكون الطّفل فَطِناً (**Klug**) كما ينبغي أن يكون عليه الطّفل لا غير. كما يجب أن لا يقلّد تقليداً أعمى. فالطّفل المزوّد بمبادئ الرّاشد الرّصينة يكون بعيداً تماماً عن الغاية الخاصّة بسنّه. ويحاكي غيره مثل القرد. وينبغي أن لا يكون له سوى ذكاء الطّفل وأن لا يَبْرُزْ قبل الأوان. فمثل هذا الطّفل لن يكون أبداً إنساناً مستنيراً وذا ذكاء مُتّزن. ولا يُحْتَمل مع ذلك أن يريد الطّفل سلفاً اتّباع كلّ الموضات. مثلاً أن يكون مُجعَّد الشّعر ويحمل خواتم أو حتّى مِسْعَطاً (أو حُقّة تبغ). فيصبح في الأثناء مخلوقاً مُتَحَذْلِقاً لا يشبه الطّفل. ويكون المجتمع المنظم حِمْلاً يثقل كاهله. وتُعْوزه في النّهاية شجاعة الرّجل عوزاً تامًّا. لذا، لا بدّ أيضاً من التّصدّي لغرور الطّفل منذ سنّ مبكّرة أو، للتّعبير بأكثر دقّة، يجب أن لا تتاح له الفرصة ليصبح مُعْجَباً

---

1 «هُورَاس»: شاعر لاتينيّ (65–8 ق.م.). كان يرى أنّ السّعادة تقوم على الاستعمال المتّزن لخيرات الحياة.

2 "يفعل الطّفل العديد من الأشياء ويتحمّلها، ويجهد نفسه ويحسّ بالبرد".

بنفسه. ولكنّ هذا ما يحصل إن بدأنا نردّد على مسامع الأطفال في وقت مبكّر أنّهم جميلو الخِلْقة، وكيف أنّ هذه الزّينة أو تلك توافقهم على نحو يخلب الأنظار، أو عندما نَعِدُهُم بهذه الأشياء أو نعطيهم إيّاها مكافأةً لهم. إنّ الزّينة لا تليق بالأطفال. وينبغي أن لا ينظروا إلى ملابسهم، حسنة كانت أو قبيحة (**Reinliche und schlechte**)، إلاّ على أنّها شيء ضروريّ. أمّا الأولياء، فعليهم أن لا يعيروها أهمّية وأن يتجنّبوا النّظر إلى أنفسهم في المرآة، إذ المثل (أو القُدْوَة) هنا كما في سائر الأشياء عظيم التّأثير ويدعم المذاهب القيّمة أو يقوّضها.

* * * * *

١٧. في التربية العمليّة

تشتمل التّربية العمليّة على:

1. المهارة
2. الحيطة
3. الخُلُقيّة.

أمّا عن *المهارة*، فينبغي الحرص على أن تكون راسخة، لا عابرة. ويجب أن لا يظهر المرء بمظهر من يمتلك المعرفة بأشياء لا يستطيع مع ذلك إنجازها فيما بعد. فلا بدّ من أن تكون للجدّيّة (**Grundlichkeit**) مكانتها في المهارة، وأن تصبح بالتّدريج عادة في طريقة التّفكير. وهذا هو الأساس في الطّبع لدى الإنسان. فالمهارة ضروريّة للموهبة.

أمّا عن *الحيطة* (**Weltklugheit**)، فتقوم على فنّ تطبيق مهارتنا على الإنسان، أي معرفة استعمال البشر لغاياتنا الخاصّة. ومن أجل ذلك تكون العديد من الأشياء ضروريّة. إنّ الحيطة، على وجه التّحديد، هي ما يكتسبه الإنسان في المقام الأخير؛ إلاّ أنّها تحتلّ المرتبة الثّانية من حيث القيمة.

ولكي يستطيع الطّفل أن يَـرْكَن إلى الحيطـة، ينبغـي أن يعـرف كيف يصير كَتُوماً وعصيًّا على الفهم. وأن يقْـدر في المقابـل علـى النّفـاذ إلى نفوس الآخرين. وينبغـي أن يَكْـتُمَ خاصّـةً مـا يتّصـل بطبعـه. ففـنّ المظاهر هو آداب السّـلوك. ولا بـدّ مـن امـتلاك هـذا الفـنّ. فالنّفـاذ إلى نفوس الآخرين صعب، لكن في المقابل يجب حتماً أن ندرك الفنّ الذي يجعلنا عَصِيِّين على الفهم. ولا بدّ من أن يتـوفّر شـيء لتحقيـق ذلـك، وهو الإخفاء، أي أن نعرف كيف نخفي أخطاءنا، والظّهور بهذا المظهر الخارجيّ. وليس الإخفاء دائماً ضرباً مـن التّنكّـر (**Verstellung**)، وقـد يُسْمَح به أحياناً، ولكنّ ذلك يلامس عدم الطُّهْـر (**Unlauterkeit**) مـن قريب جدًّا. فالإخفاء وسيلة ناجمة عن اليأس. والحيطة تتطلّـــب أن لا يكون المـرء مُفْـرط الانـدفاع، ولكـن ينبغـي أيضـاً أن لا يكـون بـالغ الفتور. كما يجب أن لا يكون حادّ المزاج بل نشيطاً، ولـيس الأمـر هـو هو. فالإنسان النّشيط (*Strenuus*) هـو إنسـان يَلَـذُّ لـه أن يريـد. وهـذا ضروريّ لتعديل الانفعالات. وهكذا ترتبط الحيطة بالمزاج.

أمّا ***الخُلُقيّة***، فهي تتعلّق بالطّبع. ***تحمّـل وازْهـد*** [في الملـذّات] (*Sustine et abstine*)[1]: هذا ما يُعِدّ [المرءَ] لاعتدال متبصّر. فإذا أردنـا تكوين طبع جيّد، ينبغي البدء باستبعاد الأهواء. كما يجـب أن يتعـوّد المرء على التّعامل مع ميوله بحيث لا تتحوّل إلى أهواء. وعليه أن يتعلّم الاستغناء عمّا يُمنع عنه. *Sustine* يعني: تحمَّلْ وتعوّد على التّحمّل!

لـو أراد المـرء أن يـتعلّم الاسـتغناء عـن شـيء مـا، لوجـب [أن يتحلّى] بالشّجاعة وباتّجاه فكـريّ معـيّن، إذ لا بـدّ مـن التّعـوّد علـى ضروب الرّفض، وعلى المقاومة.

وأمّا التّعاطف، فيرجع إلى المزاج. وينبغي أن نقـي الأطفـال مـن تعاطف يغلب عليه الحـنين والـوَهَن. فالتّعـاطف هـو فعـلاً ضـرب مـن الحساسيّة المُفْرطة لا يتّفق إلاّ مع طبع هو نفسه حسّاس. كمـا يختلـف

---

1 مبدأ تبنّاه الرّواقيّون.

التّعاطف عن الشّفقة لأنّه عيب يتمثّل في مجرّد التّألُّم لشيء ما. ينبغي تمكين الأطفال من مصروف الجيب حتّى يستطيعوا التّصدّق ببعضه على المساكين. وعندئذ نرى بالتّأكيد إن كانوا يشعرون بالشّفقة أم لا. وإذا لم يكونوا أبداً أسخياء إلاّ بمال أوليائهم، فإنّ الشّفقة تزول.

يشير المبدأ *festina lente* (أَسْرِعْ على مهْل) إلى نشاط متواصل ينبغي أن نسرع فيه كثيراً حتّى نتعلّم الكثير، أي *festina*. ولكن ينبغي أيضاً أن نتعلّم بجدّ، وبالتّالي أن نتريّث في كلّ أمر، أي *Lente*. ويطرح السّؤال عن معرفة ما إذا كنّا نفضّل معارف واسعة أم عدداً قليلاً من المعارف فحسب، أي معارف راسخة. والأفضل أن نعرف القليل لكن معرفة راسخة، من أن نعرف الكثير معرفة سطحيّة، لأنّه في هذه الحالة الأخيرة سننتهي بالتّأكيد إلى إدراك نقص معرفتنا. ولكنّ الطّفل لا يعرف حتّى في أيّ ظروف سيحتاج إلى هذه المعرفة أو تلك؛ لذلك من الأفضل أن يعرف في كلّ أمر شيئاً ما معرفة راسخة؛ وإلاّ سيخدع الآخرين ويبهرهم بمعارفه التي تعلّمها بلا رويّة.

والشّيء الأهمّ هو تأسيس الطّبع. فالطّبع يقوم على الحزم في القرار الذي نريد به فعل شيء ما، وكذلك على إدخاله حيّز الواقع. يقول «هُورَاس»: *Vir propositi tenax*[1]، وذاك هو الطّبع الجيّد! مثلاً، إذا قدّمتُ لأحد وعداً، فيجب أن أَفِيَ به، حتّى إن سلّمت بأنّه قد ينتج عنه ضرر بالنّسبة إليّ. ذلك أنّ إنساناً ينوي شيئاً ما ولا يفعله، لا يستطيع بعدُ أن يثق في نفسه. وإذا قرّر أحد أن يستيقظ دائماً في وقت مبكّر للدّراسة أو لفعل هذا أو ذاك، أو للنّزهة، ويعتذر عن ذلك فيما بعد أثناء الرّبيع لأنّ الجوّ ما زال بارداً جدًّا في الصّباح وأنّه قد يُصاب بتوعُّك، وأثناء الصّيف إذ يطيب النّوم ويَلَذُّ له بحيث يرجئ دائماً تنفيذ القرار من يوم إلى آخر، فإنّه في النّهاية لن يثق في نفسه.

---

1 «حازم في قراراته».

إنّ ما يناقض الأخلاق لا علاقة له بقرارات من هذا النّوع. فالطّبع لدى الإنسان الشّرّير قبيح جدًّا؛ ونسمّيه سلفاً بالعناد؛ ومع ذلك ما زال يسرّنا أن يطبّق قراراته بثبات رغم أنّنا نفضّل أن يبدو على هذا النّحو في فعل الخير.

ولا يمكن التّعويل كثيراً على إنسان يرجئ دائماً إنجاز مشاريعه. وقِسْ على ذلك تحوُّله في المستقبل. وبالفعل، فالإنسان الذي عاش دائماً في الرّذيلة وينشد التّوبة في لحظة ما، لا يستطيع على الإطلاق أن يتوصّل إلى ذلك، إذ لا بدّ من معجزة ليتحوّل دفعة واحدة إلى ما يمثّله شخص كان في حياته دائماً مستقيم السّلوك ونزيهاً في تفكيره. وذلك هو السّبب في أنّه ينبغي أن لا ينتظر المرء شيئاً من ارتياد المزارات وإماتة الجسد والصّوم، إذ لا نرى كيف يمكن لارتياد المزارات وعادات من هذا النّوع أن تسهم في تحويل إنسان فاسد إلى إنسان فاضل.

فأيّ فائدة، بالنّسبة إلى النّزاهة والتّرقّي الأخلاقيّ، من الصّوم نهاراً، مع احتمال الأكل ضِعْفين في اللّيل، أو من تسليط عقوبة ذاتيّة على الجسم لا يمكن أن تسهم بشيء في تحويل النّفس؟

عندما نريد تأسيس طبع خُلُقيّ لدى الطّفل، لا بدّ من اتّباع الأمور التّالية:

يجب تلقين الأطفال الواجبات التي عليهم أن يقوموا بها، وذلك قدر الإمكان من خلال أمثلة وتوجيهات (**Anord-nungen**). والواجبات التي يكون الطّفل ملزماً بأدائها ليست سوى الواجبات المعتادة تجاه الذّات وتجاه الآخرين. فلا بدّ إذن من أن تُسْتَمَدّ هذه الواجبات من طبيعة الأشياء. وبناء عليه، ينبغي هنا أن ننظر عن كثب في:

1. ***الواجبات تجاه الذّات***، وهي لا تتمثّل في الحصول على لباس أنيق، وإقامة مآدب فاخرة إلخ.، مع أنّه من الضّروريّ الالتزام

بالنّظافة في كلّ شيء. كما لا تتمثّل في سعي المرء إلى إرضاء رغباته وميوله، إذ لا بدّ على العكس تماماً من أن يكون متّزناً جدًّا وحذراً جدًّا. وإنّما تتمثّل في امتلاك إحساس داخليّ معيّن بالكرامة يجعل الإنسان أنبل من سائر المخلوقات جميعاً. ومن واجب الإنسان أن لا يتخلّى في شخصه الخاصّ عن كرامة الإنسانيّة هذه.

إنّنا نتخلّى عن كرامة الإنسانيّة، حين نُدْمِن الخمر مثلاً، ونرتكب آثاماً مخالفة للطّبيعة، ونمارس شتّى أنواع المجون إلخ.، أي سائر الأمور التي تنزّل الإنسان دون الحيوان بكثير. وبالإضافة إلى ذلك، يتعارض مع كرامة الإنسانيّة أن يتذلّل إنسان أمام الآخرين ويَمدح دائماً، حتّى يستقطب عطفهم -كما يعتقد حُمْقاً- بتصرّف على هذا القدر من الدّناءة.

وينبغي أن نتمكّن من جعل الطّفل يحسّ بكرامة الإنسان هذه في شخصه بالذّات، مثلاً في حالة الوسخ، وهي على الأقلّ غير جديرة بالإنسانيّة. ولكن في الواقع، يمكن أن ينحط الطفل بسبب الكذب دون كرامة الإنسانيّة، إذ بإمكانه سلفاً، حين يكذب، أن يكون قادراً على التّفكير وتبليغ أفكاره إلى الآخرين. فالكذب يجعل الإنسان موضع احتقار لدى عامّة النّاس، وهو الوسيلة التي ينزع بها فيما بينه وبين نفسه الاحترام والثّقة اللّذين يجب على كلّ شخص أن يشعر بهما نحو ذاته.

ب. ***الواجبات تجاه الآخرين.*** ينبغي أن يُلَقَّن الطّفل في سنّ مبكّرة جدًّا التّقدير والاحترام اللّذين يجب أن يُكِنَّهما لحقّ الآخرين، ولا بدّ من الحرص على أن يمارس ذلك. مثلاً، إذا التقى أحد الأطفال طفلاً آخر فقيراً وأبعده بكبرياء عن طريقه أو عن نفسه وسدّد له ضربة، إلخ.، فينبغي أن لا نقول له: «لا تفعل هذا! هذا مؤلم للآخر،رأفةً به! فهو طفل مسكين، إلخ.» - ينبغي على العكس معاملته بنفس القدر من الحساسيّة والكبرياء، لأنّ تصرّفه كان مناقضاً لحقوق الإنسانيّة. وعلى وجه التّحديد، لا يمتلك الأطفال

بعدْ أيّ قدر من السّخاء. ويمكن ملاحظة ذلك عندما يأمر الوالدان ابنهما بإعطاء نصف لُمْجَتِه إلى طفل آخر؛ وفي المقابل لا يأخذ حتما من والديه المزيد. وعندئذ، إمّا أنّ الطّفل لا يفعل ذلك أو، إن فعل، فنادراً جدًّا وعلى مضض. وفضلاً عن ذلك، قلّما نستطيع الإسهاب في الحديث عن سخاء لدى الطّفل، إذ لا يمتلك بعدُ أيّ شيء يخصّه.

لقد أهمل الكثير من المؤلّفين مثل «كريقُوتْ»[1] (CRUGOTT) إهمالاً تمامًّا أو عرضوا عرضاً خاطئاً باب الأخلاق الذي يحتوي على نظريّة الواجبات تجاه الذّات. والحال أنّ الواجب نحو الذّات، كما قيل، يقوم بالنّسبة إلى الإنسان، على حفظ كرامة الإنسانيّة في شخصه الخاصّ. فالإنسان يؤاخذ نفسه عندما يضع الفكرة المطلقة للإنسانيّة نُصْبَ عينيه. وهذه الفكرة بالنّسبة إليه هي النّموذج الأصليّ الذي به يقارن نفسه. وعندما تزداد السّنّ ويبدأ الميل إلى الجنس في الاستيقاظ، آنذاك تأتي الفترة الحرجة التي تكون فيها كرامة الإنسان قادرة وحدها على إلزام الشّابّ بحدود معيّنة. ومع ذلك، لا بدّ في وقت مبكّر من إعطاء توجيهات إلى الشّابّ حتّى يستطيع أن يحذر من هذا الأمر أو ذاك.

1 يؤاخذ «كانط» هؤلاء المؤلّفين على أنّهم اعتبروا الواجبات تجاه الذّات أمراً قليل الأهمّية، إذ "لم يحلّلوها إلاّ في الأخير كتكملة للأخلاق، معتقدين أنّ الإنسان بعد تأدية كلّ واجباته يستطيع في النّهاية التّفكير في نفسه". مردّ ذلك في نظر «كانط» إلى أنّه لم يكن عند هؤلاء فكرة صائبة عن الأساس الذي تقوم عليه الواجبات تجاه الذّات. فقد رأى بعضهم («وُولف» Wolff) أنّ الواجب نحو الذّات يتمثّل في ضمان سعادتنا الخاصّة. ولكن ليس هذا هو مبدأ الواجبات تجاه الذّات. فهي لا تتعلّق برغد عيشنا وبسعادتنا الدّنيويّة. "الواجبات تجاه الذّات أبعد من أن تكون الأقلّ سموًّا، بل بالعكس هي التي تحتلّ المرتبة الأولى ... ومن يهمل الواجب نحو الذّات إنّما يستبعد الإنسانيّة أيضاً" – وردت هذه الملاحظات في «*درس في الأتيقا*» *Eine Vorlesung ueber Ethik* لـ«كانط». (انظر: التّرجمة الفرنسيّة للكتاب، الهامش 142، ص: 137–138).

تكاد تفتقر مدارسنا تماماً إلى شيء يكون مفيداً جدّاً لتنشئة الأطفال على النّزاهة، أعني تعليماً مُقَنَّناً في مبادئ الحقّ يشتمل وجوبا على حالات تكون شعبيّة وتَرِدُ في الحياة اليوميّة مثيرة بالطّبع السّؤال التّالي: هل هذا عدْل أم لا؟ مثلا، إذا كان إنسان ملزمٌ اليوم بتسديد ديْنه يتأثّر لرؤية بائس، فيعطيه المبلغ الذي هو مَدِينٌ به والذي ينبغي أن يدفعه الآن، فهل هذا عدل أم لا؟ كلاّ! إنّه جور. ذلك أنّني إن كنت أريد القيام بأعمال خيريّة، فلا بدّ من أن أكون حرًّا وغير مدين. وإن تصدّقتُ بمال على فقير، فإنّي أقوم بعمل يستحقّ التّقدير؛ وإن سدّدت ديْنِي، فإنّي لا أفعل سوى ما يتوجّب عليّ. ويمكن أيضاً أن نتساءل إنْ كان الكذب مسموحاً به في حالة الضّرورة؟ كلاّ! لا نستطيع تصوّر حالة واحدة قد يُبَرَّر فيها الكذب، وبالأحرى أمام الأطفال الذين يعتبرون كلّ مصيبة هيّنة ضرورةً مأسويّة فيسمحون لأنفسهم بالكذب في الكثير من الأحيان. فلو وجد سلفاً مثل هذا الكِتاب، لأمكن تخصيص ساعة في اليوم مع [إحراز] كثير من الفوائد، حتّى نعلّم الأطفال أن يعرفوا حقّ النّاس ويعنوا به عناية خاصّة، وهو قُرَّة عين الله في الأرض.

أمّا عن الإلزام بممارسة الأعمال الخيريّة، فهو مجرّد إلزام منقوص، إذ ينبغي ترقيق قلوب الأطفال بحيث يتأثّرون لمصير الآخرين، أقلّ ممّا ينبغي أن نبعث فيها رباطة الجأش. ويجب أن لا يكون الطّفل مُفْعَماً بالمشاعر، بل متشبِّعاً بفكرة الواجب على الإطلاق. فكثير من الأشخاص يصبحون قُسَاةَ القلب لأنّهم اكتشفوا، بعد أن كانوا مُرْهَفِي الإحساس بالشّفقة، أنّهم انخدعوا. وعبثاً نريد إفهام الطّفل ما تنطوي عليه الأعمال من طابع جدير بالتّقدير. ففي الغالب، يخطئ القساوسة عندما يقدّمون الأعمال الخيريّة على أنّها شيء يستحقّ التّقدير. فحتّى إنْ لم نتصوّر أنّنا لا نستطيع أبداً تجاه الله أن نفعل أكثر ممّا يتوجّب علينا، يمكن القول إنّ الإحسان إلى الفقراء هو واجبنا فحسب. وبالفعل، فاللاّمساواة بين الناس من حيث رفاهة العيش تنتج عن ظروف عرضيّة فحسب. فإذا امتلكتُ ثروة،

يجب أن لا أحمد على ذلك إلاّ المصادفة التي سنحت لي أو لسلفي، في حين تظلّ علاقتي بمجموع النّاس دائماً هي هي.

إنّنا نثير الحسد عندما نحمل طفلاً على النّظر إلى نفسه بحسب قيمة الآخرين، في حين ينبغي بالأحرى أن ينظر إلى نفسه وفقاً لمفاهيم عقله. لذا، فالتّواضع ليس على وجه الدّقّة سوى مقارنة قيمتنا بالكمال الأخلاقيّ. وعلى هذا النحو، فإنّ الدّيانة المسيحيّة تعلّم الإنسان التّواضع أقلّ ممّا تجعله متواضعاً، إذ لا بدّ في اتّباعها من أن يقارن نفسه بالنّموذج الأعلى للكمال. فالقول بأنّ التّواضع يقوم على اعتبار المرء نفسه أقلّ من الآخرين هو قول غير معقول تماماً – انظر كيف يتصرّف هذا الطّفل أو ذاك؟ إلخ؛ مثل هذه الكلمات لا تنتج إلاّ طريقة في التّفكير خالية تماماً من النّبل. فإذا اعتبر الإنسان قيمته بحسب الآخرين، فإنّه يسعى إمّا إلى التّفوّق عليهم وإمّا إلى الحطّ من قيمة الغير. وهذا الموقف الأخير هو الحسَد. وعندئذ لا يسعى المرء أبداً إلاّ إلى إضفاء عيوب على الغير. وفعلاً، إن لم يوجد هذا الغير، لم يعد بالإمكان أن يُقارَن به، فيكون هو الأفضل. أمّا الحالة التي قد يصلح فيها التّنافس مع ذلك لشيء ما، فهي تلك الحالة التي نريد فيها إقناع شخص بأنّ شيئاً ما قابل للإنجاز، مثلاً عندما أُلْزِمُ طفلاً بتعلّم شيء ما وأبيّن له أنّ آخرين يقدرون على فعله.

يجب أن لا نسمح بأيّ حال بأن يُهين أحد الأطفال طفلاً آخر. كما ينبغي السّعي إلى تجنّب كلّ شعور بالاعتزاز قائم فقط على الامتيازات في الثّروة. ولكن لا بدّ في نفس الوقت من السّعي إلى إرساء الصّراحة لدى الأطفال. فالصّراحة هي ثقة في الذّات متّسمة بالتّواضع، تجعل الإنسان قادراً على إظهار مواهبه كلّها على نحو مناسب. ويجب تمييزها تماماً من الوقاحة التي تقوم على عدم الاكتراث بحكم الغير.

كلّ رغبات الإنسان إمّا صوريّة (الحرّية والسّلطة) أو مادّيّة (تتعلّق بشيء ما). وهي رغبات ترتبط بالظّنّ (**Wahn**) أو المتعة،

أو تتعلّق في النّهاية بمجرّد مدّة هذين الشّيئين باعتبارهما من عناصر السّعادة.

الرّغبات من النّوع الأوّل هي الطّموح وإرادة الهيمنة والجشع، والرّغبات من النّوع الثّاني هي رغبات التّمتّع بالجنس (الشّهوانيّة) أو بالأشياء (الرّخاء) أو بالاجتماع (الميل إلى تجاذب أطراف الحديث). وأخيراً رغبات النّوع الثّالث هي حبّ الحياة والصّحّة والرّفاهيّة (أن يكون المرء خَلِيّ البال بالنّسبة إلى المستقبل).

أمّا الرّذائل، فهي تعود إلى الخبث أو الخِسَّة أو إلى قِصَر النّظر. فالحَسَد، ونكران الجميل والابتهاج بشقاء الغير هي رذائل من النّوع الأوّل؛ والجور وعدم الوفاء (الزّيف) والفساد الذي يقوم سواء على تبديد المرء لأمواله أو تبديد صحّته (عدم الاعتدال) وشرفه هي رذائل من النّوع الثّاني. وقساوة القلب، والبخل، والكسل (الميوعة) هي رذائل من النّوع الثّالث.

وأمّا الفضائل، فهي فضائل ***جديرة بالتّقدير***، أو فضائل *إلزام* صرف، أو فضائل *براءة*. فإلى الأولى ينتمي السّخاء (الذي يقوم على مُغالبة الذّات سواء في حبّ الثّأر أو فيما يخصّ حبّ الرّفاهيّة أو الجشع)، والإحسانُ والتّحكّم في الذّات. وينتمي إلى الفضائل الثّانية الوفاء واللّياقة والدّماثة. وأخيراً تنتمي إلى الفضائل الثّالثة النّزاهة والاحتشام والاعتدال.

ويُطرح السّؤال عن معرفة ما إذا كان الإنسان من النّاحية الأخلاقيّة خيّراً أم شرّيراً بالطّبع؟ إنّه ليس هذا ولا ذاك، لأنّ الإنسان بطبيعته ليس كائناً أخلاقيًّا بالمرّة؛ فهو لا يصير كائناً أخلاقيًّا إلاّ عندما يرتقي عقله إلى مفهومي الواجب والقانون. ومع ذلك يمكن القول إنّه يحتوي في ذاته أصلاً على دوافع تبعث على جميع الرّذائل (**Anreize zu allen lastern**)، لأنّه يمتلك نوازع وغرائز تدفعه من جهة، مع أنّ العقل يدفعه من الجهة المضادّة. فلا يمكن إذن أن يصبح

مستقيما من النّاحية الأخلاقيّة إلاّ بالفضيلة، أي بممارسة ضرب من الإكراه على ذاته، مع أنّه يستطيع أن يكون بريئاً إن كان مجرّداً من الأهواء.

وتنشأ أغلبيّة الرّذائل عن أنّ حالة الثّقافة تُكْره الطّبيعة. ومع ذلك، فإنّ غايتنا كبشر هي الخروج من حالة الطّبيعةَ الصّرف حيث نكون مجرّد حيوانات. فالفنّ المكتمل يعود إلى الطّبيعة.

ويتوقّف كلّ شيء في التّربية على الأمر التّالي، وهو أنّه ينبغي حيثما كان إرساء مبادئ قويمة وجعْلها قابلة لأن يفهمها الأطفال ويرضوا بها. يجب أن يتعلّموا استبدال الكراهيّة تجاه ما تشمئزّ منه النّفس ومالا يقبله العقل بالكراهيّة تجاه الحقد، واستبدال الخوف من ضميرهم الخاصّ بالخوف من النّاس ومن العقاب الإلهيّ؛ كما يجب أن يتعلّموا إحلال تقدير الذّات والكرامة الذّاتيّة محلّ رأي النّاس، والاستعاضة عن قيمة الكلمات ومشاعر النّفس بالقيمة الذّاتيّة للأعمال ولطريقة التّصرّف –أي الاستعاضة عن العاطفة بالذّكاء– وأخيراً يجب أن يتعلّموا إحلال السّرور والتّقوى المجتمعين في انشراح محلّ التّديّن الكئيب، المحتشم والمُغْتَمّ.

ولكن قبل كلّ شيء، ينبغي حماية الأطفال من تقدير ***مزايا الغنى*** (*Merita fortunae*) غاية التّقدير.

* * * * *

وإذا اعتبرنا تربية الأطفال في علاقة بالدّين، يكون السّؤال الأوّل هو معرفة ما إذا كان بالإمكان تلقين الأطفال مفاهيم دينيّة منذ سنّ مبكّرة. وقد دار النّقاش كثيراً في البيداغوجيا حول هذا الموضوع. فهل يمكن إذن أن نلقّن لاهُوتاً للفِتْيَة الذين لا يعرفون بعدُ لا العالم ولا أنفسهم؟ كيف للفتية الذين لا يعرفون الواجب بعد، أن يفهموا واجباً مباشراً تجاه الرّبّ؟ من الأكيد أنّه لو صادف أنّ أطفالاً لم يشهدوا أبداً إجلالاً للكائن الأسمى، ولم يسمعوا أبداً حتّى اسم

الإله، لكان ممّا يتّفق عندئذ ونظامَ الأشياء لفْت انتباههم إلى الغايات وإلى ما هو جدير بالإنسان، وتدريبُ ملكة الحكم لديهم، وإحاطتُهم علماً بنظام صُنْع الطّبيعة وجمالها، ثمّ تمكينُهم من معرفةٍ أشدّ اتّساعا بنظام العالم، وأخيراً مكاشفتُهم على هذا الأساس بمفهوم كائن أسمى ومُشَرِّع. ولكن بما أنّ ذلك غير ممكن في وضعنا الحاليّ، وبما أنّهم يسمعون التّلفّظ باسم الإله ويشهدون الشّعائر التي تقام له. فإنّنا لو انتظرنا حتّى نعلّمهم شيئاً ما عن الإله لأثرْنا فيهم اللاّمبالاة أو أفكاراً غير معقولة، مثلاً الخوف إزاء القدرة الإلهيّة. ولكن، بما أنّه ينبغي الحرص على أن لا تتسرّب هذه الفكرة إلى مُخَيّلة الأطفال، فلا بدّ لتجنّبها من السّعي إلى تلقين الأطفال مفاهيم دينيّة منذ سنّ مبكّرة. ومع ذلك، لا يكون هذا من عمل الذّاكرة ولا مجرّد محاكاة وتقليداً أخرق. فالسّبيل الذي نختاره يجب أن يكون دائماً ملائماً للطّبيعة. وحتّى إن لم يمتلك الأطفال مفهوماً مجرّداً للواجب ولضروب الإلزام وللتّصرّف الحسن أو القبيح، فسيدركون أنّه يوجد قانون للواجب، وأنّ عليهم أن لا ينقادوا للشّعور بالرّفاه وللمنفعة إلخ.، بل لشيء كلّيّ لا يخضع لنزوات البشر. ولكن ينبغي على المعلّم ذاته أن يكوّن لنفسه هذا المفهوم.

يجب أوّلاً أن يُنْسَب كلّ شيء إلى الطّبيعة، ثمّ أن تُنْسب هذه الأخيرة إلى الله. فنبيّن مثلاً في المقام الأوّل كيف أنّ كلّ شيء مُعَدٌّ من أجل المحافظة على الأنواع وتوازنها ولكن، في نفس الوقت أيضاً وعلى نحو أبعد، من أجل الإنسان بحيث يستطيع بذاته أن يصبح سعيداً.

وتكون أفضل طريقة لتوضيح مفهوم الإله هي المماثلة بالأب الذي نعيش تحت حمايته؛ كما يمكن بكثير من التّوفيق بيان الوحدة التي تقوم بين النّاس باعتبارهم يكوّنون عائلة واحدة.

فما هو الدّين؟ الدّين هو القانون الذي يوجد فينا، على اعتبار أنّه يستمدّ سلطته علينا من مُشرِّع وقاض: فهو أخلاق مطبّقة على معرفة الله. فلو لم يكن الدّين مرتبطاً بالخُلُقيّة لكان بحثاً عن الحظوة

فحسب. والحال أنّ المزامير [أو ما يُتَرَنَّم به من الأناشيد الدّينيّة] والصّلوات والتّردّد على الكنيسة ينبغي فقط أن تعطي الإنسان دفعاً جديدا من القوّة والشّجاعة للتّحسّن، أو كذلك ينبغي أن لا تكون سوى التّعبير الصّادر عن قلب يحدوه تمثُّل الواجب. وتلك ليست حسنات البتّة، وإنّما هي استعداد للحسنات فحسب؛ فلا يستطيع المرء أن يرضي الكائن الأسمى إلاّ بأن يصبح إنساناً أفضل.

لا بدّ من أن نبدأ عند الطّفل بالقانون الذي يحمله في ذاته. فالإنسان يحتقر ذاته عندما يكون فاسداً. وهذا الاحتقار قائم في الإنسان نفسه، ولا يوجد فقط لأنّ الله نهى عن الشّرّ. وفعلاً، ليس من الضّروريّ أن يكون المشرّع هو أيضاً خالق القانون. من ذلك أنّ أميراً يستطيع منع السّرقة في ممالكه دون أن يتمكّن لذلك من أن يُسَمَّى خالق منْع السّرقة. وهكذا يتعلّم الإنسان أن يرى تصرّفه الحسن قادرا وحده على جعله خليقاً بالسّعادة. فالقانون الإلهيّ ينبغي أن يتجلّى **(Erscheinen)** في ذات الوقت كقانون طبيعيّ لأنّه غير اعتباطيّ. ولذلك يُفْهَمُ الدّين من منظور خُلُقيّ كامل.

ولكن ينبغي أن لا نبدأ باللاّهوت. فالدّين الذي لا ينبني إلاّ على اللاّهوت لا يمكن أبداً أن ينطوي على جانب أخلاقيّ. فلن نجد فيه من جهة سوى الخوف، ومن جهة أخرى سوى مشاريع ونوايا تُوجِّهها فكرة الثّواب. ولا يَنْتُجُ عن ذلك إلاّ مجموعة من الشّعائر تتّسم بالتّطيّر. فيجب إذن أن تكون الخُلُقيّة هي الأولى، وأن يتبعها اللاّهوت، وهذا ما نسمّيه ديناً.

إنّ القانون الماثل فينا يسمّى الضّمير. والضّمير على وجه التّحديد هو تطبيق أفعالنا على هذا القانون. وتظلّ مآخذ الضّمير دون تأثير إن لم نعتبرها الممثّلة للإله، الذي أقام فوقنا عرشه الرّفيع، ولكنّه أقام محكمة في داخلنا أيضاً. غير أنّ الدّين يكون بلا تأثير إنْ لم ينضَمَّ إلى رقّة الضّمير الخلقيّ. فالدّين من غير الضّمير الخلقيّ لا يعدو أن يكون مجموعة من الشّعائر تتّسم بالتّطيّر. من ذلك أنّ بعضهم يعتقد أنّه

يعبد الله عندما يحمده مثلاً ويشيد بقدرته وحكمته، دون التّفكير في طريقة طاعة القوانين الإلهيّة، وحتّى دون معرفة قدرة اللّه وحكمته والنّظر فيهما. فالمزامير عند بعض النّاس هي أفيون للضّمير ووسادة يُتوسّل بها للنّوم في هدوء.

هنالك أطفال لا يستطيعون إدراك كلّ المفاهيم الدّينيّة؛ ومع ذلك لا بدّ من تلقينهم بعضها، على أن تكون سالبة أكثر منها موجبة – فلا يصلح لشيء أن نحمل الأطفال على تلاوة بعض العبارات تلاوة آليّة، إلاّ لإعطاء فكرة سخيفة عن التّقوى. فالطّريقة الحقّ في عبادة الله تقوم على العمل وفق إرادته؛ وهذا ما ينبغي تدريسه للأطفال. كما يجب الحرص، سواء فيما يخصّ الأطفال أو فيما يخصّنا شخصيًّا، على أن لا يُتداول اسم الله لأغراض دنيويّة. وحين نذْكره أثناء التعبير عن التّمنّيات بالسّعادة، فمعنى ذلك أنّنا نستعمله لأغراض دنيويّة، حتّى وإن كان بنيّة التّقوى. فكلّما نطق الإنسان باسم الإله، وجب أن يملأه مفهوم الإله إجلالاً؛ وبالتّالي عليه أن يستعمله نادراً وأن لا يستعمله أبداً بلا رويّة. ولا بدّ من أن يتعلّم الطّفل الإحساس بالاحترام تجاه الله بما هو ربّ الحياة والعالم بأسره، ثمّ بما هو حامي البشر، وأخيراً في المقام الثّالث بما هو القاضي الذي يحكم في شأنهم. يقال إنّ «نيوتن» (NEWTON) كان يستغرق في التّأمّل ويفكّر دائماً عندما كان ينطق باسم الإله.

وبقدر ما نوضّح ببساطة مفهومي الله والواجب، نعلّم الطّفل على نحو أفضل أن يقدّر الرّعاية التي حَبَا بها الله مخلوقاته، ونحميه من النّزوع إلى الهدم والقسوة، الذي يتجلّى على أنحاء كثيرة في الميل إلى تعذيب الحيوانات الصّغيرة. وينبغي في آنٍ واحد تدريب الفِتْيَة على اكتشاف الخير في ما هو شرّ، مثلاً أنّ الحيوانات المفترسة والحشرات هي نماذج للنّظافة والنّشاط، تُذكِّر البشر السّيّئين باحترام القانون. أمّا العصافير التي تصطاد الدّيدان، فهي حامية البساتين إلخ.

وبناء عليه، يجب تلقين الأطفال بعض المفاهيم عن الكائن الأسمى حتّى يتمكّنوا، عند رؤية الآخرين يصلّون إلخ.، من معرفة إلى من يتوجّهون ولأيّ سبب. إلاّ أنّ هذه المفاهيم تكون محدودة العدد، وسالبة فحسب، كما قلنا. فلا بدّ إذن من الشّروع في تلقين الأطفال إيّاها منذ حداثة سنّهم، ولكن لا بدّ في ذات الوقت من الحرص على أن لا يعتبر الأطفال البشر بحسب ممارستهم الدّينيّة، لأنّه رغم تنوّع الأديان توجد وحدة بينها في كلّ الأصقاع.

* * * * *

سنضيف هنا، على سبيل الخاتمة، بعض الملاحظات التي ينبغي خاصّة أن يعتبرها الأطفال الذين يدخلون سنّ المراهقة. في هذه المرحلة، يبدأ الفتى في القيام بتمييزات معيّنة لم يكن يقوم بها من قبل. ويأتي في المقام الأوّل اختلاف الجنسين. فقد أسدلت عليه الطّبيعة -إن صحّ القول- ستار السّرّيّة، وكأنّ ذلك الشّيء لم يكن جديراً تماماً بالإنسان، لولا ببساطةٍ وجودُ حاجة الحيوانيّة في الإنسان. إلاّ أنّ الطّبيعة سعت مع ذلك إلى ربط تلك الحاجة بكلّ نوع ممكن من الخُلُقيّة. وفي هذا الصّدد، تتصرّف الأمم المتوحّشة ذاتها بضرب من الاحتشام والحذر. وأحياناً يطرح الأطفال على الكبار، في هذا الشّأن، أسئلة يمليها فضولهم: مثلاً، من أين يأتي الأطفال؟ فيقع إرضاؤهم بيسر، إمّا بإعطائهم أجوبة سخيفة لا تعني شيئاً، وإمّا بزجرهم مع القول لهم إنّه سؤال صبيانيّ.

إنّ نموّ هذه النّوازع آليّ لدى المراهق، وكلّ شيء يجري كما هو الحال في الغرائز التي تنمو حتّى دون معرفة موضوعها. فمن المستحيل إذن إبقاء المراهق في الجهل وما يقترن به من براءة. وعندما نصْمت، لا نفعل سوى أنّنا نجعل الدّاء يستفحل. وهذا ما تُظْهره تربية الأجيال السّابقة. أمّا في تربية عصرنا، فنقبل حقًّا أنّه ينبغي التّحدّث عن هذه الأمور إلى المراهق دون لفّ ودوران، وبوضوح ودقّة. تلك بطبيعة الحال نقطة حَرِجَة، إذ لا نقبل عن طيب خاطر أن

نجعل منها موضوع حديث عموميّ. إلاّ أنّ كلّ شيء سيتمّ مع ذلك على نحو جيّد إنْ تكلّمنا على هذه الأمور برزانة وجدّية وإنْ نفذنا إلى نوازع المراهق.

عادة ما ينمو الميل إلى الجنس لدى المراهق في السّنة الثّالثة عشرة أو الرّابعة عشرة من العمر (وعندما يحصل ذلك في وقت أبكر، فلأنّ الأطفال ضلّوا وفسدوا باتّباع أمثلة سيّئة). وعندئذ، تكون ملكة الحكم قد تكوّنت لديهم، إذ أعدّتها الطّبيعة بالذّات للفترة التي يمكن أن نتحدّث فيها إلى الأطفال عن هذه الأمور.

لا شيء يضعف ذهن الإنسان وجسمه أكثر من شكل المتعة الموجَّهة إلى الذّات، والمناقِضة تماماً لطبيعة الإنسان. فيجب أيضاً أن لا نخفي على الطّفل هذا الأمر. ولا بدّ من أن نصوّره له مع كلّ ما يثيره من اشمئزاز، ونقول له إنّه إذ يفعل هذا يصبح غير نافع لتناسل النّوع، وإنّه بذلك خاصّة تُهَدَّد كلّ قواه الجسميّة بالانهيار، وإنّه يُعِدُّ لنفسه شيخوخة مبكّرة، وإنّ ذكاءه سيتأذّى من ذلك إلى حدّ كبير، إلخ. ويمكن استبعاد الدّوافع التي تقود إلى ذلك، بنشاط يشْغله، وكذلك بعدم تخصيص وقت أكثر من اللاّزم للفراش والنّوم. ولا بدّ من طرد مثل هذه الأفكار ببعض النّشاطات لأنّه إن ظلّ الموضوع ولو في المخيّلة، فهو لا يفتأ ينخر القوّة الحيويّة. وإن وجّه المرء ميله إلى الجنس الآخر، عندئذ يصادف دائماً بعض المقاومة؛ وإن وجّهه في المقابل إلى نفسه، يمكن إرضاؤه في أيّ لحظة. إنّ الأثر الجسميّ ضارّ بدرجة بالغة، ولكنّ النّتائج من منظور الخُلُقيّة أسوأ بكثير، إذ تُتجاوز هنا حدود الطّبيعة ولا يفتأ الميل يثور لأنّه لا يجد أيّ إشباع فعليّ. وقد تساءل بعض المعلمين، بخصوص مراهقين تلقّوا تكويناً من قبل، عن معرفة ما إذا كان يُسمح بأن تكون للمراهق علاقات مع الجنس الآخر. فإذا كان لا بدّ من اختيار هذا أو ذاك من الأمرين، يكون هذا الأخير أفضل، بلا شكّ، إذ في الحالة الأولى دون الحالة الثّانية، يتصرّف المراهق ضدّ الطّبيعة. فقد هيّأته الطّبيعة ليكون إنسانا حالما

يصبح راشدا، وبالتّالي ليعيد إنتاج نوعه أيضاً؛ إلاّ أنّ الحاجات التي يمتلكها الإنسان ضرورة في حالة التّمدّن تجعله عندئذ لا يقدر دائما على تربية أطفاله. وإذ ذاك يرتكب هذه المرّة خطيئة ضدّ النّظام المدنيّ. فالأفضل، بل من واجب المراهق أن ينتظر حتّى يكون قادرا على الزّواج بتعقّل. وعندئذ لن يتصرّف كإنسان صالح فحسب، بل أيضاً كمواطن صالح.

ينبغي إذن أن يتعلّم المراهق منذ وقت مبكّر أن يمارس اللّياقة والاحترام تجاه الجنس الآخر، وأن يحصل من جهة أخرى على تقديره بفضل نشاط خال من الرّذائل، وأن يسهم على هذا النّحو في الجائزة الكبرى المتمثّلة في زواج سعيد.

وثمّة فرق ثان يَشْرَع المراهق في إقامته في الفترة التي يدخل فيها إلى المجتمع، يقوم على معرفة الفارق بين رتب النّاس واللاّمساواة بينهم. فيجب أن لا ننبّهه البتّة إليها ما دام طفلاً. كما ينبغي أن لا نسمح له مرّة بتوجيه أوامر إلى الخدم. وإن لاحظ أنّ والديه يعطيان أوامر للخدم، يمكن دائماً أن يقولا له هذا: «نحن نعطيهم خبزهم، ولذلك يطيعوننا. أمّا أنت، فلا تقوم بما نفعل، وبالتّالي ليس عليهم أن يطيعوك». وإذا لم يقدّم الأولياء للأطفال عن ذلك الفرق رأياً ما (**Wahn**)، فإنّ الأطفال لا يعرفون عنه شيئاً. فلا بدّ من أن نبيّن للمراهق أنّ اللاّمساواة بين البشر هي استعداد يعود مصدره إلى الواقعة التّالية، وهي أنّ إنساناً ما أراد أن يكتسب امتيازات، مقارنة بآخر. فنتمكّن من أن نكسبهم بالتّدريج الوعي بالمساواة بين النّاس في صلب اللاّمساواة المدنيّة[1].

---

1 يرى «كانط» أنّ المساواة تحدّد أوّلاً الوضع الحقوقيّ للإنسان في المدينة: معنى ذلك أنّ المواطنين كافّة متساوون *أمام* القانون. وبالتّالي يستبعد «كانط» كلّ الامتيازات من أيّ نوع ويريد أن ينطبق التّشريع على كلّ النّاس دون أيّ تمييز. ويترتّب على ذلك أنّه يمكن لكلّ إنسان أو بتعبير أفضل، لكلّ *ذات* (Sujet) (لأنّ الإنسان باعتباره خاضعاً للقانون يسمّى *ذاتاً*) أن تصبح مالكة لخيرات أو لأيّ وضعيّة .../...

ينبغي الحرص على أن يقدّر المراهق ذاته على الإطـــــلاق، لا بحسب الآخرين. فالتّقدير الصّادر عن الغير في كلّ ما لا يكوّن البتّة قيمة الإنسان هو أمر يُعْزَى إلى الغرور. وبالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من أن يتعلّم المراهق أن يكون حريصاً في كلّ الأمور، وأن لا يسعى جاهدا إلى الظّهور فحسب، بل إلى أن يكون [هو ذاته] أيضاً. وعندما يتّخذ قراراً متبصّراً جدًّا، يجب أن نجعله حريصاً على أن لا يصبح هذا القرار شكليًّا في أيّ ظرف كان. فالأفضل عدم اتّخاذ أيّ قرار وترك الأمر للتّروّي. كما يجب أن نجعله حريصاً أيضاً على أن يكون معتدلاً إزاء الظّروف الخارجيّة وصبوراً في العمل: *Sustine et abstine*، وعلى أن يكون معتدلاً في الملذّات. وعندما لا يرغب المرء في الملذّات فحسب، بل يريد أيضاً أن يكون صبوراً في الأعمال، فإنّه يصبح عضواً صالحاً في المجموعة، ويقي نفسه من القلق.

ينبغي أيضاً تدريب المراهق على أن يكون فرحاً وفي حالة انشراح. ويتأتّى فرح القلب من أنّه ليس للمرء شيء يؤاخذ نفسه عليه - كما لا بدّ من تعليمه الاعتدال في المزاج. فيتمكّن بفضل المِراس من أن يبدو لطيف المعاشرة مع النّاس.

ينبغي كذلك تدريب المراهق على أن يعتبر دائماً أشياء كثيرة بمثابة واجبات. فلا بدّ من أن يكون للفعل قيمة بالنّسبة إليّ، ليس لأنّه يتّفق مع ميلي، بل لأنّني إذ أقوم به أؤدّي واجبي.

ويجب تنمية المشاعر الإنسانيّة (**Menschenliebe**) تجاه الآخرين، ثمّ المشاعر العالميّة. فإنّ في نفوسنا شيئاً يجعلنا نعير اهتماماً 1. لذواتنا

.../...

بحسب درجة مثابرتها، وبحسب عملها وحظّها. وإذ لا يدين تلميذ كانط اللاّمساواة الاقتصاديّة، المشروعة تماماً في نظره، فسيكون لزاماً عليه إدراك الخاصّيّة الحقوقيّة الأساسيّة التي بها يكون كلّ النّاس متساوين.

٢. للاخرين الذين نشأنا معهم؛ ثمّ ينبغي

٣. أن يتوفّر الاهتمام بالخير الكلّيّ. فلا بدّ من جعل الأطفال يَأْنَسُون بهذا الاهتمام، ومن العمل على أن ينعشوا به أنفسهم، حتّى وإن لم يكن لصالح وطنهم أو لصالحهم.

وأخيراً، ينبغي تعليمهم ضرورة تقدير كلّ متعة توفّرها ملذّات الحياة.وبذلك يمّحي الخوف الطّفوليّ من الموت. كما ينبغي أن نبيّن للمراهق أنّ المتعة لا تَفِي بما تَعِد.

وفي النّهاية، لا بدّ من تعليمهم ضرورة محاسبة النّفس كلّ يوم، حتّى يستطيعوا في آخر حياتهم تقدير قيمتها.

جواب على السؤال
ما هي الأنوار؟

(1784)

جواب على السّؤال

ما هي الأنوار؟

إنّ بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه ، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير. وإنّ المرء نفسه مسؤول عن حالة القصور هذه عندما يكون السّبب في ذلك ليس نقصاً في العقل، بل نقصاً في الحزم والشّجاعة في استعماله دون إرشاد الغير. ***تجرّأ على أن تعرف!*** (*Sapere aude*) كنْ جريئاً في استعمال عقلك ***أنت!*** ذاك شعار الأنوار.

الكسل والجبن هما السّببان في أنّ عدداً كبيراً جدًّا من النّاس يفضّلون البقاء قُصَّراً طوال حياتهم، بعد أن حرّرتهم الطّبيعة منذ أمد بعيد من أيّ توجيه خارجيّ. وهما السّببان أيضاً في أنّه من السّهل على آخرين أن ينصّبوا أنفسهم أوصياء عليهم. وما أيسر أن يكون المرء قاصراً؟ فإذا كان لديّ كتاب يقوم منّي مقام العقل، ومرشد يقوم منّي مقام الضّمير، وطبيب يقدّر أيّ نظام غذائيّ أتّبعه إلخ. ، عندئذ لا أحتاج حقًّا إلى بذل جهد، ولا أضطرّ إلى التّفكير ما دام بوسعي أن أدْفع ، فسيتكفّل آخرون فعلاً بهذا العمل المُمِلّ عوضاً عنّي. وإذا كان السّواد الأعظم من النّاس (بمن فيهم الجنس اللّطيف كلّه) يعتبرون تلك الخطوة المحرِّرة من القصور خَطِرة جدًّا، فضلاً عن أنّها مضنية، فلأنّ هؤلاء الأوصياء يجِدّون في ذلك، متكفّلين بمراقبتهم بكلّ ما أوتوا من لطف. ثمّ بعد أن يحكموا على قطيعهم بالحمق ويحرصوا على منع تلك المخلوقات الوديعة من أن تُقْدِم على القيام بخطوة من غير «العجلة»[1] التي حبسوها فيها، فإنّهم ينبّهونها إلى الخطر الذي

1 «العَجلة» (Roulette ou chariot) هي جهاز مزوّد بعجلات صغيرة يشدّ إليه الطّفل واقفاً. كانت تُستعمل في القرن الثّامن عشر لمساعدة الطّفل على المشي ، م تجنيبه خطر الوقوع أو الإصابة بجروح. ولكنّ الطّفل يقع على الأرض ما أن .../...

يهددها إن حاولت المشي بمفردها. والحال أنّ هذا الخطرَ، ولا شكّ، ليس كبيرا جدّا، لأنّها ستتعلّم في النّهاية المشي بعد الوقوع مرّات؛ غير أنّ حادثة من هذا النّوع تجعل المرء خائفاً وتَثْنيه عادة عن أيّ محاولة أخرى في المستقبل.

من الصّعب إذن على كلّ إنسان فرد أن يتخلّص من حالة القصور التي كادت أن تصبح طبيعة لديه، بل إنّه تعلّق بها وصار الآن عاجزاً حقّاً عن استعمال عقله هو، لأنّه لم يُتْرَك له أبداً أن يحاول ذلك. فالمبادئ والصّيغ، تلك الأدوات الآليّة التي تسمح باستعمال

.../...

تُسحب منه هذه الأداة الاصطناعيّة. فليس ثمّة من طريقة لتعلّم المشي سوى أن نترك الطّفل يتدرّب على ذلك ويتعثّر في المحاولات الأولى إلى أن يتمكّن بنفسه من الوقوف. يقول كانط في هذا السّياق ناقداً استعمال الأدوات الاصطناعيّة كالماسِكَات أو العجلات: "بمثل هذه العكاكيز، لا يتعلّم الأطفال المشي بنفس القدر من الوثوق الذي يتعلّمون معه المشي بأنفسهم. فالأفضل أن نتركهم يَحْبُونَ على الأرض إلى أن يبدؤوا شيئاً فشيئاً في المشي بأنفسهم. على أنّه يمكن الاحتياط بفرْش زربيّة من الصّوف في كامل الغرفة حتّى لا تنغرز فيهم بعض الشّظايا وحتّى يكون السّقوط أقلّ إيلاماً" (*تأمّلات في التّربية*، III، أ، ص: 36). وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى التّفكير. فليس ثمّة من طريقة لتعلّم التّفكير سوى الإقدام على التّفكير؛ وإن حصلت بعض الأخطاء في المحاولات الأولى، فتلك مجازفة لا بدّ منها، وإلاّ لن يتمكّن المرء من التّفكير بنفسه.

هذا والملاحظ أنّ ترجمة « Roulette d'enfant » أو « Chariot » بـ«حقل» – كما ورد ذلك عند يوسف صدّيق– من شأنها أن تغيّب المماثلة بين تعلّم المشي وتعلّم التّفكير (*ما هو عصر التّنوير؟*، مجلّة *الكرمل*. العدد: 12، سنة 1984).

وكذلك الشّأن بالنّسبة إلى تأدية المعنى نفسه بكلمة «حظائر» أو «حظيرة». انظر بالتّتالي:

- *ما التّنوير؟*، مقتطف ترجمه عثمان أمين ضمن «نصوص من كانط» في كتابه *روّاد المثاليّة في الفلسفة الغربيّة* (دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، الطّبعة الأولى، 1967، الطّبعة الثّانية، 1975؛ ص: 226).
- *جواب عن السّؤال: ما هي الأنوار؟*، ترجمة حسين حرب. مجلّة *الفكر العربيّ*، العدد: 48، تشرين الأوّل 1987، ص: 129–133.

مواهبه الطّبيعيّة استعمالاً متعقّلاً أو بالأحرى استعمالا سيّئا، هي القيود التي تؤبّد حالة القصور، حتّى أنّ من يتخلّص منها لن يقفز على أضيق خندق إلاّ غير واثق لأنّه لم يتعوّد مثل هذه الحرّية في الحركة. لذا، قلّة من النّاس وفّقوا في التّخلّص من القصور بفضل النّشاط الخاصّ لأذهانهم، وفي المشي بخطى ثابتة رغم كلّ شيء.

ولكن أن يستنير جمهور بنفسه، فهذا على العكس أكثر احتمالاً، بل لا محيد عنه تقريباً، شرط أن تُمْنَح له الحرّية في ذلك. وعندئذ بالفعل، سيوجد دائماً، حتّى بين الأوصياء المفوّضين على السّواد الأعظم، عدد من النّاس يفكّرون بأنفسهم، فيُشيعون حولهم، بعد أن يتحرّروا من نِير القصور، الإحساس بتقدير متبصّر للقيمة الخاصّة بكلّ إنسان، ولنزوعه إلى التّفكير بنفسه. لِنُشِرْ هنا إلى أنّ الجمهور الذي أبقوه من قبل تحت هذا النِّير، يضطرّهم بدورهم فيما بعد إلى البقاء فيه، بالتّمرّد عليهم عندما يدفعه إلى ذلك بعض أوصيائه ممّن عجزوا تماماً عن بلوغ الأنوار. فلشدّ ما يضرّ تلقين الأحكام المسبّقة، إذ ستنتقم في النّهاية من أولئك الذين صنعوها أو من أسلافهم. لذا، فإنّ الجمهور لا يبلغ الأنوار إلاّ ببطء. ويمكن فعلاً لثورة أن تؤدّي إلى الإطاحة بالاستبداد الشّخصيّ والاضطهاد القائم على التّعطّش إلى المال والهيمنة، ولكنّها لن تؤدّي أبداً إلى إصلاح حقيقيّ لنمط التّفكير؛ بل بالعكس ستقوم أحكام مسبّقة جديدة، شأنها شأن الأحكام المسبّقة القديمة، لتضيّق الخناق على ذلك السّواد الأعظم المحروم من التّفكير.

والحالة هذه، لا حاجة لنشر الأنوار إلاّ إلى ***الحرّية***، أي في الحقيقة إلى ما يعنيه هذا الاسم من أمرٍ لا ضرر فيه إطلاقاً، أعني حرّية المرء في أن يستعمل عقله ***استعمالا عموميًّا*** في كلّ المجالات. غير أنّي أسمع الآن من كلّ صوب هذا النّداء: ***لا تفكّر!*** فالضّابط يقول: «لاَ تفكّر، بل قم بالمناورات!» موظّف الماليّة يقول: «لا تفكّر بل ادفع!». والكاهن يقول: «لا تفكّر، بل آمِنْ!» (ولا يوجد في العالم إلاّ

سيّد واحد[1] يقول: «*فكّر* قدر ما تشاء وفي كلّ ما تشاء، إنّما *أطِعْ!*»). وفي كلّ الحالات هنالك حدّ من الحرّية. ولكن أيّ التّحديدات يحول دون الأنوار؟ وأيّها لا يكون عائقاً، بل ربّما ييسّر السّبيل أمامها؟ — وأجيب أنّ ***الاستعمال العموميّ*** للعقل ينبغي أن يكون دائماً حرًّا، وهو وحده قادر على نشر الأنوار بين النّاس، بينما ***الاستعمال الخاصّ*** قد يكون في العديد من الحالات محدوداً بشكل صارم دون أن يعوق ذلك بوجه خاصّ تقدّم الأنوار. وأقصد بالاستعمال العموميّ من قِبَل المرء لعقله هو، أنّه يستعمل عقله بوصفه عالِماً أمام الجمهور بأكمله الذي هو *عالَم القرّاء*. وأسمّي استعمالاً خاصًّا ذلك الاستعمال للعقل، المسموح به للمرء في ممارسة *المسؤوليّة* أو الوظيفة التي أسندت إليه بوصفه مواطناً. والحال أنّه بالنّسبة إلى عدّة أنشطة تتعلّق بمصلحة المجموعة، ثمّة آليّة ضروريّة تفرض على بعض أفرادها أن يكونوا منقادين تماماً في سلوكهم حتّى يتسنّى للحكم، بناء على إجماع مصطنع، أن يوجّههم نحو غايات عموميّة، أو على الأقلّ أن يمنعهم من نسف تلك الغايات. وعندئذ، من الأكيد أنّه لا يُسمح بالتّفكير، وإنّما الطّاعة واجبة. ولكن، على اعتبار أنّ هذا الجزء من الآلة يرى نفسه في آن واحد عضواً في مجموعة بكاملها، بل عضواً في مجتمع المعمورة قاطبة، فإنّه تبعاً لذلك وبصفته عالماً يتوجّه بكتاباته إلى

---

1 المقصود هو «فريديريك الثّاني» (1712–1786) الملقّب بـ«فريديريك الأكبر» ملك برُوسيا (Prusse). استدعَى إلى بلاطه الفيلسوف الفرنسيّ «فُلْتَارْ» (VOLTAIRE)، وكان نموذج «المستبدّ المستنير» كما تصوّره مفكّرو القرن الثّامن عشر. فكانت الفترة الممتدّة من سنة 1740، تاريخ تولّيه العرش خلفاً لأبيه، إلى سنة 1770 ذروة الأنوار في «بروسيا». أمّا في أواخر عهده وتحديداً سنة 1784، تاريخ صدور هذا المقال، فقد أصبحت الأنوار عرضة للهجوم من كلّ جانب. ومن بعده، بذل خليفته وابن أخيه «فريديريك قيوم الثّاني» (FRÉDÉRIC GUILLAUME II) ووزيره «فُلْنَار» (WÖLLNER) قصارى الجهد لنسف الأنوار، ومارسَا سياسة متصلّبة تجاه الصّحافة، وبوجه عامّ تجاه الحياة الثّقافيّة والدّينيّة، الأمر الذي سبّب لـ«كانط» صعوبات كبيرة مع الرّقابة، وخاصّة لنشر فلسفته حول الدّين. وبعد وفاة «فريديريك قيوم الثّاني»، استعاد «كانط» حرّيته في الكتابة.

جمهور بالمعنى الحقيقيّ للكلمة، يمكن له تماماً أن يفكّر دون أن تتضرّر من ذلك الأعمال الموكولة إليه جزئيًّا بصفته عضواً منقادا. وهكذا يكون من الخطر الشّديد أن يسعى ضابط تلقّى أمراً من رئيسه إلى المُماحكة، بصوت عال أثناء الخدمة، في شرعيّة هذا الأمر أو فائدته؛ وإنّما عليه أن يطيع. ولكن ليس من المشروع أن يُمنع، بصفته عالماً، من إبداء ملاحظات حول الأخطاء المرتكبة في شنّ الحرب، ومن عَرْضها على جمهوره ليحْكم في شأنها. وليس بوسع المواطن الامتناع عن تسديد الضّرائب التي هو مدين بها، بل إنّ نقداً لاذعاً لهذه الضّرائب، إن كان عليه أن يدفعها، يمكن حتّى معاقبته بوصفه فضيحة (من شأنها أن تسبّب حالات من العصيان المدنيّ). ومع ذلك، فإنّ الشّخص نفسه لا يتصرّف ضدّ واجبه كمواطن إن عبّر علناً، بوصفه عالماً، عن أفكاره المناهضة لقُبْح هذه الضّرائب، وحتّى لافتقارها إلى المشروعيّة. والكاهن أيضاً ملزم بالتّوجّه إلى تلاميذه في التّعليم الدّينيّ وإلى رعيّته وفق شعار الكنيسة التي يخدمها، لأنّه قد عُيِّن بموجب هذا الشّرط. ولكنّه، بصفته عالِماً، له كامل الحرّية، بل ويمتلك الأهليّة في أن يبلّغ الجمهور كلّ أفكاره حول عيوب هذا الشّعار -بعد التّروّي فيها ومتابعتها عن حسن نيّة- وأن يبلّغه أيضاً مقترحاته بهدف تنظيم أفضل للشّؤون الدّينيّة والكَنَسيّة. وفي هذا الصّدد أيضاً، لا شيء يُقلق ضميره، لأنّ ما يعلّمه بحكم مهامّه كمفوَّض عن الكنيسة، فهو يقدّمه على أنّه شيء لا يملك الحرّية في تعليمه بحسب رأيه الشّخصيّ، وإنّما هو ملتزم بعرضه وفقاً لتعليمات طرف آخر ونيابة عنه. فسيقول: «كنيستنا تعلّم هذا الأمر أو ذاك؛ وإليكم الحجج التي تستخدمها». وعندئذ، سيستمدّ لصالح رعيّته كلّ الفائدة العمليّة [أو الأخلاقيّة] من تعاليم لا يقبلها هو نفسه عن اقتناع كامل؛ ولكن بوسعه الالتزام بتبليغها لأنّه من غير المُحال تماماً أن تتضمّن حقيقة كامنة، وأنّه على أيّ حال لا شيء فيها مناقض للدّين الباطنيّ، إذ لو كان يعتقد أنّ فيها مثل هذا الشّيء لما استطاع بوحي من ضميره أن يضطلع بوظيفته، ولكان عليه أن يستقيل. وبناء عليه، فالاستعمال الذي يقوم به إنسان لعقله في ممارسة وظائفه التّعليميّة مع

رعيّته، هو مجرّد *استعمال خاصّ*، لأنّ الأمر لا يهمّ إلاّ تجمّعاً عائليًّا مهما كان اتّساعه؛ ومن هذا المنظور، فهو غير حرّ بصفته كاهناً، بل لا يُسمح له بأن يكون حرًّا لأنّه يضطلع بمهمّة مُمْلاة من الخارج. وعلى العكس من ذلك، يتمتّع الكاهن بحرّية لا محدودة في أن يستعمل عقله هو وأن يتكلّم باسمه الخاصّ، وذلك بوصفه عالِماً يتوجّه بكتاباته إلى الجمهور بِحصر المعنى، أي إلى العالَم [بأسره] ويستعمل بالتّالي *عقله استعمالاً عموميًّا*. وفعلاً، فالقول بأنّه لزام على أوصياء الشّعب (في المسائل الرّوحيّة) أن يكونوا بدورهم في حالة قصور، هو حماقة تؤدّي إلى تأبيد سائر الحماقات.

ولكن ألا يحقّ لجماعة من القساوسة، مثل المجمع الكنائسيّ أو «الطّبقة» الموقّرة (كما تسمّي نفسها عند الهولنديّين)، أن يُقْسِم أعضاؤها بعضهم لبعض بالاحترام الدّائم لشعار معيّن، حتّى تمارس على هذا النّحو وبلا انقطاع وصاية عليا على كلّ عضو من أعضائها، وبواسطتهم على الشّعب،وحتّى تمضي هكذا في تأبيد هذه الوصاية؟ أقول: هذا الأمر محال تماماً. وإنّ عقداً كهذا يُبْرَمُ لكي يحجب إلى الأبد عن النّوع البشريّ أيّ نور جديد هو عقد لاغ وباطل على الإطلاق، حتّى ولو صادقت عليه السّلطة العليا والمجالس التّشريعيّة في الإمبراطوريّة وأقرّتْه معاهدات السّلام الأكثر مَرَاسِمِيَّة. ولا يمكن لعصر من العصور أن يتألّب ويُقْسم بأن يجعل العصر الذي يليه في وضع حيث يستحيل عليه حتماً أن يوسّع معارفه (لا سيّما تلك التي تكتسي لديه أهمّية كبرى)، وأن يتخلّص من الأخطاء، وبوجه عامّ أن يحقّق تقدّماً في الأنوار، إذ يكون ذلك جريمة ضدّ الطّبيعة البشريّة التي تتمثّل غايتها الأولى بالذّات في هذا التّقدّم؛ وبالتّالي تكون الأجيال اللاّحقة تماماً على حقّ إنْ رَفَضت تلك القرارات بحجّة أنّها اتُخذت بصفة لا مشروعة وعن غدر. إنّ المحكّ في كلّ ما يمكن أن يُتّخذ على صعيد القانون بالنّسبة إلى شعب ما هو السّؤال التّالي: هل بإمكان شعب ما أن يسنّ لنفسه مثل هذا القانون؟ صحيح أنّ هذا ممكن لفترة محدّدة وقصيرة، في انتظار قانون أفضل على سبيل المثال، وذلك لإرساء نظام

معيّن بينما يُتْرَك في ذات الوقت لكلّ مواطن، وخاصّة للكاهن بصفته عالِماً، كامل الحرّية في أن يبدي علناً، أي بواسطة كتاباته، ملاحظات حول عيوب المؤسّسة الرّاهنة. وعلى هذا النّحو، يستمرّ النّظام القائم إلى أن يصبح إدراك طبيعة تلك الأشياء متقدّماً ووثيقاً بما فيه الكفاية على الصّعيد العلنيّ، بحيث يستطيع الرّعايا، بفضل اتّحاد أصواتهم (وإن لم يتمّ الإجماع)، أن يعرضوا على السّلطة مشروعاً لحماية الرّعايا الذين اتّفقوا فيما بينهم على ما يرونه إدراكاً أفضل للأشياء لتغيير الدّستور الدّينيّ، دون أن يناوئوا مع ذلك الرّعايا الآخرين الذين يريدون إبقاء الأشياء على ما هي عليه. ولكن يُمْنَع منعاً باتًّا أن يتمّ الاتّفاق على دستور دينيّ دائم لا حَقّ لأحد في وضعه موضع شك –ولو لمدّة حياة إنسان– ومن ثمّ أن يقع القضاء، إن صحّ القول، على عصر ما من حيث [الإسهام في] التّحسّن التّدريجيّ للبشريّة، والحكمُ عليه بالعقم، ممّا يضرّ تماماً بالأجيال القادمة. وبالتّأكيد، يمكن لإنسان، فيما يخصّه ولكن لبعض الوقت فقط، أن يرجئ تحصيل الأنوار بالنّظر إلى ما يتوجّب عليه معرفته. أمّا التّخلّي عن تحصيل الأنوار بالنّسبة إلى شخصه أو بالنّسبة إلى الخلف في أسوأ الحالات، فيسمّى خرقاً للحقوق المقدّسة للإنسانيّة ودوساً لها (أي الحقوق). والحال أنّ ما لا يحقّ لشعب أن يقرّره بالنّسبة إلى مصيره الخاصّ، لا يحقّ بالأحرى للملك أن يقرّره للشّعب، لأنّ سلطته التّشريعيّة تقوم تحديداً على كونه يجمع في إرادته إرادة الشّعب. ويُشْتَرَط في الملك أن يسهر على توافق كلّ إصلاح حقيقيّ أو مفترض مع النّظام المدنيّ؛ وفيما عدا ذلك، يُمْكِنه ترْك رعاياه يفعلون هم أنفسهم ما يرونه ضروريًّا لخلاص نفوسهم. فهذا لا يعنيه، وإنّما الذي يعنيه هو الحرص على أن لا أحد يمنع آخر، بكلّ ما أوتي من قدرة وبالعنف، من السّعي إلى تصوّر خلاصه وتحقيقه بالسّبيل التي يكون قد حدّدها. وإنّ الملك نفسه يسيء لجلالته إن تورّط في تلك المسألة، معتقداً أنّ من واجبه تكليف حكومته بمراقبة الكتابات التي يسعى فيها رعاياه إلى توضيح وجهات نظرهم، سواء فعل ذلك بإقرار أفضليّة رؤاه الخاصّة –ممّا يعرّضه عندئذ للتّجريح بأنّ «*قيصر ليس فوق*

النحاة» (*Caesar non supra grammaticos*)– أو في حالة أسوأ بكثير بالحطّ من شأن سلطته العليا إلى حدّ مناصرة الاستبداد العقائديّ الذي يمارسه بعض الطّغاة في دولته ضدّ سائر رعاياه.

إذن إذا سألنا الآن: هل نعيش حاليًّا في عصر ***مستنير***، يكون الجواب: كلاّ، بل في عصر ***يسير نحو الأنوار***. وما زال يلزمنا الكثير، في الحالة الرّاهنة التي عليها الأمور، حتّى يقْدر النّاس، في مجموعهم، أو تتاح لهم القدرة لا غير على استعمال عقولهم بثبات وإحكام في أمور الدّين دون إرشاد الغير. ومع ذلك، نملك دلائل أكيدة على أنّ أمامهم اليوم مجالاً مفتوحاً لكي يعملوا في هذا الاتّجاه، وأنّ العوائق التي تحول دون تعميم الأنوار أو الخروج من حالة القصور التي هم مسؤولون عنها، تتقلّص شيئاً فشيئاً. ومن هذه الزّاوية، فإنّ هذا العصر هو عصر يسير نحو الأنوار، أو عصر «فريدريك»[1] (FRÉDÉRIC).

إنّ أميراً لا يجد مهانة في القول إنّه يرى من الواجب أن لا يُلْزِم النّاس بشيء في أمور الدّين، بل على العكس أن يترك لهم في هذا المجال حرّية كاملة، إذن إنّ مثل هذا الأمير الذي يذهب إلى حدّ رفض أن يُنْعَتَ ***بالتّسامح*** –وهو لقب يدلّ على الكبرياء– هو نفسه مستنير ويستحقّ أن يُجِلّه معاصروه والخلف الذين يعترفون له بالجميل على أنّه أوّل من أخرج الجنس البشريّ من حالة القصور، على الأقلّ فيما يعود بالنّظر إلى الحكومة، وترَك لكلّ فرد حرّيته في استعمال عقله هو في كلّ ما يتعلّق بالعقيدة. وفي عهده، يُسْمَح لقساوسة أجلاّء، بوصفهم علماء، ودون الإخلال بواجبات وظيفتهم، بأن يعرضوا بحرّية وعلانيّة أحكامهم وآراءهم التي تحيد من بعض الوجوه عن الشّعار السّائد، لكي يتفحّصها النّاس؛ وبالأحرى يُسْمَح بذلك لكلّ شخص آخر لا تقيّده واجباته المهنيّة. إنّ روح الحرّية هذا يمتدّ أيضاً إلى الخارج، بل إلى حيث يلزمه التّصدّي لعوائق خارجيّة تعود إلى أنّ

---

1 يقصد «فريدريك الثّاني». (انظر الهامش السّابق).

الحكومة تخطئ في تقدير دورها. وفي هذا بالفعل مثال لهذه الحكومة على أنّه عندما تسود الحرّية لا خوف إطلاقاً على الأمن العامّ للمجموعة ووحدتها. فالنّاس يسعون بأنفسهم إلى التّخلّص شيئا فشيئا من فظاظتهم، شريطة أن لا يُبْذَل قصارى الجهد لإبقائهم على هذه الحالة.

في تناولي لبلوغ الأنوار، الذي يتمثّل بالنّسبة إلى الإنسان في الخروج من القصور الذي هو مسؤول عنه، اعتبرتُ المسائل الدّينيّة جوهريّة، لأنّه فيما يتعلّق بالفنون والعلوم، ليس للحكّام أيّ مصلحة في ممارسة دور الأوصياء على رعاياهم. أضف إلى ذلك أنّ القصور في مجال الدّين هو من بين أنواع القصور أكثرها مضرّة وعاراً في آن واحد. ولكنّ طريقة التّفكير عند رئيس دولة يساعد على نشر الأنوار تذهب إلى أبعد من ذلك بكثير لتقرّ بأنّه حتّى فيما يخصّ ***التّشريع*** الذي سنّه لا خَطَر في السّماح لرعاياه بأن يستعملوا عقولهم بالذّات استعمالاً ***عموميًّا*** ويقترحوا علنا على جميع النّاس أفكارهم حول صياغة أفضل لهذا التّشريع، حتّى وإن كانت مرفقة بنقد صريح للتّشريع المعمول به. ولنا في ذلك أُسْوَة لم يسبق لأيّ ملك أن تفوّق فيها على الملك الذي نُجِلُّ.

والحال أنّ من لا يخشى الظّلمة لأنّه مستنير، ولكنّه يملك في ذات الوقت جيشاً كثير العدد وشديد الانضباط، ذاك وحده يستطيع أن يقول ما لا تجرؤ على قوله دولة حرّة[1]: «***فكّروا قدر ما تشاؤون وفي كلّ ما تشاؤون، ولكن أطيعوا!***». وهكذا تأخذ شؤون البشر هنا مجرى محيِّراً وغير متوقّع؛ وحتّى إن تأمّلنا مجراها في ملامحه الكبرى، سنجد أنّ كلّ شيء فيه يكاد يبعث على المفارقة. ذلك أنّ درجة عالية من الحرّية المدنيّة تبدو مفيدة لحرّية التّفكير لدى الشّعب وتفرض عليه مع ذلك حدوداً لا يمكن تخطّيها، في حين أنّ درجة دنيا من الحرّية المدنيّة تمنحه على العكس الفضاء الذي سيتوسّع فيه

1 المقصود بـ«الدّولة الحرّة» تلك التي تكون فيها السّلطة التّشريعيّة بيد الشّعب.

بحلّ ما يملك من قدرة. وبالفعل، لمّا أخرجت الطّبيعة من الغشاوة الصّلبة تلك البذرة[1] التي اعتنت بها بكلّ لطف، أعني الميل والنّزوع إلى *الفكر الحرّ*، كان لهذا الميل بالتّدريج انعكاسات على عقليّة الشّعب (الأمر الذي جعله شيئاً فشيئاً أكثر قدرة على *التّصرّف بحرّية*)، بل انعكس في النّهاية على مبادئ *الحكم*، الذي يجد من مصلحته أن يعامَل الإنسان بما يتّفق مع كرامته، إذ هو من الآن *أكثر من آلة*.

كونيقزبارق ببروسّيا، 30 سبتمبر 1784

أ. كانط

في *الأخبار الأسبوعيّة* لمدينة «بيشِنْق» (Büsching) بتاريخ 13 سبتمبر، أقرأ اليوم أي في 30 [من الشّهر نفسه]، إعلان *المجلّة الشّهريّة البرلينيّة* *Berlinische Monatsschrift* في سبتمبر بأنّها تنشر جواب السّيّد «مَنْدَلْسُونْ» (MENDELSSOHN) على السّؤال نفسه. لم أحصل بعد على هذا الجواب، وإلاّ كنت سأحتفظ بجوابي الرّاهن الذي لا أملك اقتراحه الآن إلاّ للتّثبّت إلى أيّ حدّ يمكن للمصادفة أن تحقّق توافق الأفكار.

1 انظر ما يقوله «كانط» عن «بذور الإنسانيّة» في *تأمّلات في التّربية*، المقدّمة، ص: 16.

ما التّوجُّه في التّفكير؟

(1786)

ما التّوجّه في التّفكير؟[1]

مهما ارتقينا بمفاهيمنا، وأيًّا كانت الدّرجة التي بها نغضّ النّظر هكذا عن الحساسيّة، فإنّ التّمثّلات المُتخيَّلة [أو المتصوّرة على نحو حسّيّ] ملازمة دائماً لتلك المفاهيم، ومن شأنها تحديدا أن تجعلها مؤهّلة ***للاستعمال التّجريبيّ***، في حين أنّ المفاهيم غير مستمدّة من التّجربة، إذ كيف نريد إضفاء معنى ودلالة على مفاهيمنا إن

---

1 نشر هذا المقال في أكتوبر 1786 في *المجلّة الشّهريّة البرلينيّة*. وهو يرجع في الأصل إلى الخصومة التي قامت حول مذهب وحدة الوجود (Panthéisme) بين «جَكُوبي» (JACOBI) و«مَنْدَلْسُونْ» (MENDELSSOHN). فقد سعى «جكوبي» في *رسائل إلى مندلسون حول مذهب سبينوزا* (أكتوبر 1785) إلى أن يجعل من «لاَسّينْڨْ» (LESSING) أحد دعاة السّبينوزيّة البارزين، بينما كان يمثّل أحد رموز «التّنوير» (**Aufklärung**). و كانت التّهمة بالسّبينوزيّة تعني في تلك الفترة إدانة «التّنوير» برمّته. فبيّن «مندلسون» في *الدّروس الصّباحيّة* (***Morgenstunden***)، ثمّ في *رسائل إلى أحبّاء «لاسّينڨ»* أنّ «السّبينوزيّة المفهومة جيّداً» ترجع إلى فلسفة «ليبْنِتْس» (LEIBNIZ)، وأنّ الصّراع الذي كان قد أشار إليه «جكوبي» بين العقل والخُلُقيّة لم يكن مجدياً ما دمنا نعتمد على الحسّ المشترك والعقل السّليم.
وفي أوائل 1786، توفّي «مندلسون» فجأة تاركاً «التّنوير» دون حماية. فإذا بـ«كانط» الذي كان قد رفض في البداية رغم نداءات أصدقائه المستنيرين (**Aufklärer**) أن يتدخّل إلى جانبهم، يرى نفسه مضطرًّا رغماً عنه إلى التّدخّل في الصّراع، ولو للرّدّ فقط على الاتّهام بالسّبينوزيّة الذي كان يُعَدّ ضدّه. انظر الهامش، ص: 187–188 في التّرجمة الفرنسيّة الصّادرة إلى جانب نصوص أخرى لـ«كانط» في كتاب بعنوان:
Kant, ***Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la pensée ?Qu'est-ce que les Lumières*** ? GF-Flammarion, 1991.
ملاحظة: عرّب عثمان أمين عنوان المقال بـ«ما التّوجيه في التّفكير؟» في حين أنّ المقصود هو *التّوجّه*، أي توجيه المرء نفسه بنفسه (S'orienter) (انظر كتابه *روّاد المثاليّة في الفلسفة الغربيّة*، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1975، ص: 263). هذا ولم يرد في الكتاب إلاّ بعض المقتطفات من المقال، ص. 236، 239، ضمن «نصوص من كانط».

لم نخضع لها حدْساً ما (يكون دائماً في آخر المطاف مثالاً مستمدًّا من تجربة محتملة)؟ ثمّ إذا طرحنا بوجه عامّ من هذه العمليّة العينيّة للفاهمة، الصّورة التي تخالطها وفي المقام الأوّل الإدراك الحادث الذي توفّره الحواسّ، ثمّ حتّى الحدْس الحسّيّ الخالص، إنْ فعلنا ذلك لا يبقى إلاّ هذا المفهوم الخالص للفاهمة، الذي يتّسع عندئذ من حيث الماصَدَق (أو الشّمول) ويتضمّن قاعدة للتّفكير على أيّ حال. وبهذه الطّريقة، تَكوَّنَ المنطق العامّ نفسه، وربّما ما زالت العديد من مناهج التّفكير ***القائمة على الاكتشاف*** كامنة في الاستعمال التّجريبيّ لفاهمتنا وعقلنا، وقد تغني الفلسفةَ فعلاً بالعديد من المبادئ المفيدة، حتّى على صعيد الفكر المجرّد، إذا اتّفقنا على استخراجها بعناية من تلك التّجربة.

إنّ «مَنْدَلْسُونْ» (MENDELSSHON) –المتوفّى منذ وقت قريب– يتمسّك صراحة بمبدأ من هذا النّوع، ولكن على حدّ علمي في كتاباته الأخيرة فحسب (***الدّروس الصّباحيّة*** « ***Morgenstunden*** » ص، 165–166، ***رسالة إلى أحبّاء «لاَسّينْق»***، ص: 33 و67). والمقصود هو القاعدة التي بمقتضاها لا بدّ من ***التّوجّه*** في الاستعمال التّأمّليّ الخالص للعقل (حيث يمنحه، فضلاً عن ذلك، ثقة كبيرة جدًّا، بل وبداهة البرهان في معرفة الموضوعات الفوق حسّيّة)، وذلك بواسطة وسيلة في التّوجّه يسمّيها تارة ***الحسّ المشترك*** (***Morgenstunden***)، وتارة ***العقل السّليم***، وأخرى ***الفاهمة الإنسانيّة المجرّدة*** (***رسالة إلى أحبّاء «لاسّينق»***). تُرَى مَنْ كان يخطر بباله أنّ هذا التّصريح لن يسيء فحسب للتّصوّر المفيد الذي كان يحمله «مندلسون» عن قدرة الاستعمال ***النّظريّ*** للعقل في مسائل اللاّهوت (الأمر الذي كان بالفعل لا مفرّ منه)، بل أكثر من ذلك ونتيجة الالتباس الذي تَرَك فيه ممارسة هذه القدرة على الصّعيد النّظريّ، مَنْ كان يَخْطر بباله أنّ العقل السّليم المشترك نفسه سيتهدّده الاستخدام كمبدأ للحماس وللإطاحة الكاملة بسلطة العقل؟ ومع ذلك، هذا ما حدث أثناء الخصومة التي قامت بين «مَنْدَلْسُونْ» و«جكوبي»، لا سيّما من جرّاء النّتائج غير عديمة الأهمّية

التي استخلصها صاحب «*النّتائج*»[1] (**Resultate**) الثّاقب البصيرة. غير أنّي لا أريد أن أنسب إلى أيّ منهما نيّة فتح السّبيل لطريقة في التّفكير ضارّة بهذا القدر، بل أفضّل اعتبار عمل هذا الأخير [جكُوبي] بمثابة ***حجّة شخصيّة***[2] (*Argumentum ad hominem*) يمكن أن يستعملها المرء بحقٍّ لمجرّد الدّفاع عن النّفس، مستفيداً في مواجهة الخصم من موطن الضّعف الذي يظهر لديه. ومن جهة أخرى، سأبيّن أنّ العقل وحده -في واقع الأمر- لا إحساساً مزعوماً وغامضاً بالحقيقة أو حدْساً متعالياً يحمل اسم الاعتقاد قد تضاف إليهما التّقاليد والوحي دون موافقة العقل، سأبيّن -كما أكّد «مندلسون» باستمرار وفي حماس مشروع- أنّ العقل الإنسانيّ المجرّد بحصر المعنى- الذي رأى من الضّروريّ أن يتوجّه المرء في ضوئه، بل أوصى بذلك- هذا العقل هو وحده الملْزِم، شرط أن يُستبعد الادّعاء المشطّ الذي يطبع مَلَكة العقل التّأمّليّة الخالصة وتُستبعد خاصّة سلطة هذه الملَكة (من خلال البرهان)، وشرط أن لا يُتْرَك للعقل، بقدر ما هو تأمّليّ خالص، شيءٌ سوى وظيفة تطهير مفهوم العقل المشترك من تناقضاته ودرء هجماته السّفسطائيّة ***الخاصّة*** عن مبادئ العقل السّليم - ويمكن لمفهوم ***التّوجُّه***، إذا وسّعناه وحدّدناه بأكثر دقّة، أن يساعدنا على أن نقدّم بجلاء قاعدة (Maxime) العقل السّليم في تطبيقاته على معرفة الموضوعات الفوق حسّيّة.

---

1 جكُوبي، *رسائل في مذهب سبينوزا* (1785).
جكوبي، ***الرّدّ على اتّهامات «مَنْدَلْسُونْ» بخصوص الرّسائل في مذهب «سبينوزا»*** (1786).
فِيزَنْمَانْ (WIZENMANN)، ***نتائج فلسفة كلّ من جكوبي ومندلسون*** (1786).

2 ***الحجّة الشّخصيّة*** (يعبّر عنها باللاتينيّة: *Argumentum ad hominem*): "هي الحجّة التي لا تصحّ إلاّ ضدّ الخصم، إمّا لوقوع هذا الخصم في الخطأ أو التّناقض، وإمّا لأنّ صاحب الحجّة يصوّب سهامه إلى إحدى النّواحي الخاصّة بشخصيّة الخصم أو مذهبه" (جميل صليبا، ***المعجم الفلسفيّ***، دار الكتاب اللّبنانيّ، لبنان، بيروت، 1982، الجزء الأوّل، ص: 446).

إنّ ***التّوجُّه*** بالمعنى الحقيقيّ للكلمة يعني أنّه انطلاقاً من جهة معيّنة من السّماء (لِنَقُلْ: الأفق بجهاته الأربع)، المطلوب هو تحديد الجهات الأخرى، لا سيّما ***المشرق***. فإذا رأيتُ الشّمس في السّماء وإذا علمت أنّه الآن منتصف النّهار، أستطيع تحديد الجنوب والغرب والشّمال والشّرق. ولهذا الغرض، أحتاج لزوماً إلى الشّعور بفارق في ***شخصي*** بالذّات، أعني الفارق بين يميني ويساري. وأسمّيه شعوراً لأنّ هاتين الجهتين لا تُظهران فيما يبدو لدى الفرد فارقاً يُذْكَر. فإذا كنت، حين أرسم دائرة دون حاجة إلى أيّ تمييز فيها بين الأشياء، ليست لي تلك القدرة على التّمييز بين الحركة من اليسار إلى اليمين والحركة المعاكسة وبالتّالي على تحديد ***قَبْليّ*** (*a priori*) للتّباين في وضعيّة الأشياء، فإنّني لن أعرف ما إذا كان ينبغي عليّ تحديدُ موقع الغرب على يمين أم على يسار النّقطة الجنوبيّة من الأفق، واستكمالُ الدّائرة على هذا النّحو مروراً بالشّمال والغرب للعودة إلى الجنوب. إذن لا أتوجّه ***جغرافيًّا*** رغم كلّ المعطيات (*Data*) الموضوعيّة عن السّماء إلاّ على أساس مبدأ ذاتيّ يسمح بالتّمييز. وإذا احتفظَتْ كوكبات النّجوم كلّها ذات يوم، بفعل معجزة، بالهيئة نفسها وبالموقع النّسبيّ نفسه، ما عدا أن تكون الآن متّجهة إلى الغرب وليس بعدُ إلى الشّرق، فإنّه لا عين بشريّة قادرة على ملاحظة أدنى تغيير في اللّيلة القادمة المرصّعة بالنّجوم؛ وحتّى الفلكيّ ***يضلّ الوجهة*** حتماً إذا انتبه إلى ما يرى فحسب، وليس في آن واحد إلى ما يحسّ. ولكنّ القدرة على التّمييز بواسطة الشّعور بيمينه ويساره، وهي استعداد طبيعيّ بالتّأكيد ولكنّه أصبح مألوفاً بمرَان متواتر، ستساعده في ذلك بطبيعة الحال؛ وسيتمكّن، لو ألقَى نظرة فاحصة على النّجمة القطبيّة، لا فحسب من ملاحظة التّغيّر الطّارئ، بل من ***التّوجّه*** أيضاً على الرّغم من هذا التّغيّر.

يمكنني الآن توسيع المفهوم الجغرافيّ لهذا الأسلوب في التّوجُّه، وفهمه على أنّه يعني التّوجُّه بوجه عامّ في مكان معطى، وبالتّالي التّوجُّه بطريقة ***رياضيّة*** لا غير. ففي الظّلمة، أتوجّه في غرفة معروفة

لديّ إذا تمكّنت من إدراك شيء واحد أحتفظ بموقعه في الذّاكرة، ولكن لا شيء يساعدني عندئذ بوضوح سوى القدرة على تحديد المواضع وفق مبدأ *ذاتيّ* مميِّز، لأنّي لا أرى على الإطلاق الأشياء التي ينبغي أن أجد موقعها. ولو أراد أحدهم أن يسخر منّي فوضع على اليسار كلّ الأشياء التي كانت توجد من قبل على اليمين، مع الاحتفاظ بترتيبها النّسبيّ نفسه، لما اهتديت إلى طريقي في غرفة تكون كلّ جدرانها، فضلاً عن ذلك، متماثلة بالضّبط. ولكن لا ألبث أن أتوجّه بمجرّد الشّعور بفارق بين جهتيَّ، يميني وشِمالي. وهذا ما يحدث على وجه التّحديد عندما أضطرّ إلى المشي ليلاً وإلى التّوجّه جيّداً في أنهج أعرفها كذلك، ولكن لا أميّز فيها أيّ منزل في تلك اللّحظة.

وأخيراً، أستطيع حتّى أن أوسّع أيضاً هذا المفهوم بقدر أكبر، لأنّه لا يتمثّل في القدرة على التّوجُّه في المكان، أي رياضيًّا فحسب، بل في القدرة على التّوجُّه عامّة *في التّفكير*، أي *منطقيًّا*. ويمكن بيسر التّكهّن عن طريق المماثلة بأنّ قيادة استعمال العقل ذاتِه ستكون وظيفة موكولة إلى العقل وحده إن سعى، انطلاقاً من الموضوعات المعروفة (بالتّجربة)، إلى التّوسّع فيما وراء حدود التّجربة كلّها، فلا يجد البتّة أيّ موضوع للحدْس، بل فضاء (أو مكاناً) لهذا الأخير فحسب. وإذ ذاك، لن يكون العقل على الإطلاق قادراً، في تحديد ملَكة حكمه الخاصّة، على إخضاع أحكامه لقاعدة معيّنة[1]، وفق المبادئ الموضوعيّة للمعرفة، بل وفق مبدأ ذاتيّ مميِّز فحسب. وهذه الوسيلة الذّاتيّة، والوحيدة المتبقّية لديه إلى الآن، لا تكون سوى الشّعور *بحاجة* العقل الخاصّة. ويمكن قبل كلّ شيء أن نبقى في مأمن من أيّ خطأ، شرط أن لا نجازف بالحكم حين لا نملك معرفة بالقدر الذي يتطلّبه إصدار

1 أن *نتوجه* عامّة في التّفكير يعني إذن أنّنا نحدّد تصديقنا بحسب المبدأ الذّاتي للعقل، نظراً إلى عدم كفاية مبادئه الموضوعيّة (المؤلّف).

حدّم معيّن[1]. فالجهل في حدّ ذاته هو إذن السّبب في حدود معرفتنا، لا في أخطائنا. ولكن عندما لا يجوز لنا أن نُقدِم على الحكم بطريقة معيّنة أو نحجم عنه في أمر من الأمور، وعندما تضطرّنا إلى الحكم *حاجة* فعليّة، بل إحدى الحاجات التي تُعْزَى إلى العقل في حدّ ذاته، ويفرض علينا الافتقار إلى المعرفة حدوداً من حيث العناصر التي يتطلّبها الحكم، فإنّه لا بدّ من قاعدة بمقتضاها نقدر على إصدار حكمنا لأنّ العقل يتطلّب الاستجابة له في هذه اللّحظة أو تلك. ذلك أنّه إذا ثبت سلفاً كما قيل من قبل أنّه لا وجود في الحالة الرّاهنة لحدْس الموضوع ولا حتّى لشيء من هذا القبيل يسمحان لنا بأن نقدّم لمفاهيمنا الموسّعة الموضوع الملائم لها ونضمن لها بالتّالي إمكانها الفعليّ، فلن يبقى لنا إلاّ أن ننظر بدءاً فيما إذا كان المفهوم الذي نريد المجازفة معه بعيداً عن كلّ تجربة ممكنة يخلو من التّناقضات، ثمّ أن نُخضع على الأقلّ *العلاقة* بين هذا الموضوع وموضوعات التّجربة للتّصوّرات الصّرف لدى الفاهمة -الأمر الذي لا يجعل هذه العلاقة محسوسة لدينا بعدُ، ولكنّه يمكّننا مع ذلك من التّفكير في شيء فوق حسّيّ قد يصلح للاستعمال التّجريبيّ لعقلنا، لأنّه من غير هذا الاحتياط لا نستطيع إطلاقاً استعمال مفهوم كهذا، وإنّما نتحمّس بدل أن نفكّر.

بيد أنّه بهذه الوسيلة، أي بالمفهوم وحده، لم نحصل على شيء فيما يتعلّق بوجود هذا الموضوع وارتباطه الحقيقيّ بالعالَم (مجمل كلّ الموضوعات الممكنة في التّجربة). ولكن تتدخل الآن *أحقّية الحاجة* لدى العقل، من حيث هي مبدأ ذاتيّ، في أن يفترض ويقبل شيئاً لا يستطيع ادّعاء معرفته بواسطة مبادئ موضوعيّة، وبالتّالي وبحكم

---

1 "عندما يكون العامّ (قاعدة، مبدأ، قانون) معطًى، فالحُكْمُ الذي يتصوّر الخاصّ تحته هو حُكْم *مُعَيِّنٌ*" («كانط»، *نقد ملكة الحُكْم*، صدر سنة 1790. *Critique du jugement*, introduction, parag. 4, Vrin, p. 20).

حاجته الخاصّة وحدها أن **يتوجّه** في التّفكير، في فضاء لا نهاية له مفعم بالنّسبة إلينا بليل بهيم، وهو فضاء المافوق حسّيّ.

يمكن التّفكير في العديد من الموضوعات الفوق حسّيّة (لأنّ موضوعات الحواسّ لا تستوفي الحقل الكامل لكلّ إمكان) بينما لا يحسّ العقل مع ذلك بأيّ حاجة إلى التّوسّع إلى ذلك المجال، وبالأحرى إلى قبول وجوده. فالعقل يجد كفايةً ما ينكبّ عليه بالنّظر إلى الأسباب الموجودة في العالَم والمتكشّفة للحواس (أو المماثلة في طبيعتها على الأقلّ للأسباب التي تتكشّف لها)، بحيث لا يشعر، علاوة على ذلك، بضرورة الاستنجاد بتأثير الأرواح الخالصة للطّبيعة، بينما القبول بها يسيء على العكس لاستعمال العقل. وفعلاً، بما أنّنا لا نعرف شيئاً عن القوانين التي بمقتضاها يمكن لتلك الكائنات أن تتصرّف، ولكن نملك بعض المعرفة عن القوانين الخاصّة بموضوعات الحواسّ أو على الأقلّ نأمل تعلُّم الكثير أيضاً عن هذه القوانين، فإنّ استعمال العقل يَفْسُدُ على العكس بمثل هذا الافتراض. إذن ليس ثمّة حاجة، بل بالأحرى ادّعاء صرف لا يؤدّي سوى إلى حلْم الاندفاع في بحث كهذا أو مداعبة أوهام من هذا القبيل. ولكن يختلف الأمر تماماً بالنّسبة إلى ***مفهوم كائن أصليّ*** أوّل، باعتباره عقلاً فائقاً وخيراً أسمى في آن واحد. ذلك أنّه لا يكفي أن يحسّ عقلنا سلفاً بحاجة إلى وضع مفهوم غياب الحدود كأساس لكلّ ما هو محدود، وبالتّالي لكلّ شيء[1]. فهذه الحاجة تؤدّي به أيضاً إلى افتراض وجود هذا الغياب

---

1 نظراً إلى أنّ العقل في حاجة إلى افتراض الواقع كمعطى لإثبات إمكانيّة كلّ شيء، ونظراً إلى أنّه يعتبر تنوّع الأشياء بمثابة حدود فحسب من جرّاء أشكال النّفي الملازمة لها، فإنّه يرى نفسه مضطرًّا إلى أن يضع كأساس أصليّ إمكاناً وحيداً، وهو إمكان الكائن بلا حدود، وأن يعتبر في المقابل كلّ الإمكانات الأخرى مشتقّة. وبما أنّ الإمكان العامّ لكلّ واحد من الأشياء ينبغي هو أيضاً وعلى الإطلاق أن يُكْتشف في مُجْمَل كلّ وجود، وبما أنّ مبدأ التّعيُّن العامّ يمكّن على الأقلّ عقلنا، بهذه الصّورة فحسب، من أن يميّز بين الممكن والواقع، فإنّنا نجد أساساً ذاتيًّا للضّرورة، أي حاجة في عقلنا ذاته إلى أن يضع كأساس لكلّ إمكان وجود كائن .../...

للحدود، الذي بدونه لا نستطيع تقديم أيّ مبدأ مُرْضٍ لجواز وجود الأشياء في العالَم، وبالأحرى للغائيّة والنّظام اللّذين نجدهما حيثما كان بدرجة عجيبة للغاية (في الأشياء الصّغيرة لأنّها قريبة منّا، بل أشدّ من ذلك في الأشياء الكبيرة). فإذا لم نسلّم بوجود خالق معقول، فإنّه لا يمكن على أيّ حال إعطاء أساس ***معقول*** لذلك كلّه دون الوقوع في حماقات بحتة. ورغم أنّنا لا نستطيع ***التّدليل*** على استحالة مثل هذه الغائيّة دون ***سبب*** أوّل ***معقول*** (إذ نكون في هذه الحالة قد توفّرْنا على

.../...

مطلق من بين الكائنات الأكثر وجوداً فعليًّا (كائن أسمى). فينتج عن ذلك إذن ***الدّليل الدّيكارتيّ*** على وجود الله، إذ أنّ الأسباب الذّاتيّة لافتراض شيء ما بالنّسبة إلى استعمال العقل (الذي يظلّ دائماً بالأساس استعمالاً تجريبيًّا) تُعتبر موضوعيّة، وأنّ ***الحاجة***، تبعاً لذلك، ***تُعتبر تمييزاً***. ذاك شأن هذا الدّليل وجميع الأدلّة التي قدّمها الجليل «مَنْدلسون» في ***دروس*** (ـه) ***الصّباحيّة*** (***Morgenstunden***). فهي لا تصلح لشيء من أجل البرهنة. ولكنّها مع ذلك ليست البتّة عديمة الفائدة. ذلك أنّه حتّى دون الاستناد إلى الفرصة الرّائعة التي تتيحها تلك الشّروح الثّاقبة حول الشّروط الذّاتيّة لاستعمال عقلنا لكي نعرف تماماً تلك الملَكة التي هي ملَكتنا نحن، وذلك باعتبارها (أي الشّروح) أمثلة دائمة على هذا الاستعمال، فإنّ التّصديق انطلاقاً من الأساس الذّاتيّ لاستعمال العقل عندما تعوزنا الأسس الموضوعيّة ونكون مع ذلك مضطرّين إلى الحكم، هذا التّصديق هو دائماً على قدر كبير من الأهمّية؛ ولكن ينبغي أن لا نمرّر ما يكون مجرّد ***افتراض*** انتزعته الضّرورة على أنّه ***تمييز حرّ***، وذلك حتّى لا نكشف بلا موجب للخصم عن مواطن ضعف قد يستغلّها ضدّنا ونحن نبدأ الحديث إليه بلهجة قاطعة. وبلا شكّ، لم يكن «مندلسون» يتصوّر أنّ ***الحديث القطعيّ*** باعتماد العقل الخالص في مجال المافوق حسّيّ يقود رأساً إلى الحماس الفلسفيّ، وأنّ نقد قدرة العقل هذه يستطيع وحده بالأساس أن يتدارك هذا العيب. صحيح أنّ الانضباط لقواعد المنهج المدرسيّ أو السّكولائيّ (مثلاً، منهج «وُولْف» WOLFF الذي يوصي به؛ فضلاً عن ذلك، لهذا السّبب) يمكنه لبعض الوقت أن يَحُول دون هذه الأشكال من الخلل، إذ لا بدّ من تحديد كلّ المفاهيم بتعريفات ومن تبرير كلّ التّمشّيات بمبادئ، ولكنّه لا يستطيع بحال أن يمنعها تماماً، إذ بأيّ حقّ يراد منع العقل، الذي نجح سابقاً في هذا المجال إلى حدّ كبير -باعتراف «مندلسون» ذاته- من أن يمضي فيه قُدُماً؟ وأين يوجد عندئذ الحدّ الذي ينبغي أن يقف عنده؟ (المؤلّف).

أسس موضوعيّة كافية لهذا الإثبات ولسنا في حاجة إلى اعتماد أساس ذاتيّ)، على الرّغم من العيب في التّمييز، فإنّه يبقى على أيّ حال أساس ذاتيّ كاف *للتّسليم* بهذا السّبب، أعني أنّ العقل *في حاجة* إلى افتراض شيء معقول ليفسّر انطلاقاً من ذلك هذه الظّاهرة المعطاة، إذ لا شيء يقدر العقل أن يَصِلَ به ولو مجرّدَ مفهوم، لا شيء من هذا يستجيب لتلك الحاجة.

إلاّ أنّه بوسعنا أن نعتبر حاجة العقل على نحو مزدوج: أوّلا من حيث استعماله *النّظريّ*، وثانياً من حيث استعماله *العمليّ*. ولقد أشرت سلفاً إلى الحاجة الأولى. ولكنّنا ندرك جيّداً أنّها مشروطة فحسب، أي أنّه علينا أن نسلّم بوجود الله، إذا *أردنا الحُكْم* في شأن الأسباب الأولى لكلّ ما هو حادث (أو جائز)، وبالأساس ضمن نظام الغايات الواقعة فعلاً في العالَم. أمّا حاجة العقل من حيث استعماله العمليّ، فهي أشدّ أهمّية لأنّها لا مشروطة ولأنّنا سنضطرّ إلى افتراض وجود الله، ليس فحسب عندما *نريد* إصدار حكم، بل لأنّنا *مُلْزَمون بإصدار حكم*. ذلك أنّ الاستعمال العمليّ الصّرف للعقل يقوم على الإلزام بالقوانين الأخلاقيّة. ولكنّها تؤدّي جميعاً إلى فكرة *الخير الأسمى* الممكن في هذا العالَم، أي إلى *الخُلُقيّة*، على اعتبار أنّه (أي الخير الأسمى) لا يصير ممكناً إلاّ *بالحرّية*. وتؤدّي القوانين الأخلاقيّة من جهة أخرى إلى أمر لا يتوقّف على الحرّية الإنسانيّة فحسب بل يتوقّف أيضاً على الطّبيعة، أي أنّها تؤدّي إلى *السّعادة* القصوى بقدر ما تُوزَّع [خيرات] الطّبيعة في تناسب مع الخلقيّة. والحال أنّ العقل *في حاجة* إلى التّسليم بمثل هذا الخير الأسمى وإن كان *تابعاً*، وإلى التّسليم -اعتباراً لذلك- بعقل فائق كخير أسمى *مستقلّ*: وليس ذلك ليشتقّ منه هذه السّلطة الإلزاميّة للقوانين الأخلاقيّة أو الدّوافع لاتّباعها (إذ لا تكون لتلك القوانين أيّ قيمة أخلاقيّة إذا كان المبدأ الدّافع إليها مشتقّاً من شيء آخر غير القانون وحده الذي هو في ذاته يقينيّ بالضّرورة)، بل فحسب لإعطاء حقيقة موضوعيّة لمفهوم الخير الأسمى، أي للحيلولة دون أن يُعتبر هذا الأخير، مع الخلقيّة برمّتها

مجرد مثل أعلى فحسب إنْ لم يوجد على الإطلاق شيء تكون فكرته ملازمة للخلقيّة.

إذن، لم يتوجّه «مندلسون» في التّفكير التّأمّليّ الخالص نتيجة ***معرفة*** صادرة عن العقل، بل توجّه في هذا التّفكير (بلا علم منه) نتيجة ***الحاجة***[1] التي يحسّها العقل. وبما أنّ هذا السّبيل في التّوجُّه ليس مبدأ موضوعيًّا للعقل أو مبدأ للتّمييز، بل مبدأ ذاتيًّا فحسب (أي قاعدة) للاستعمال الوحيد المسموح به للعقل لما له من حدود ونتيجةً للحاجة، بما أنّ هذا السّبيل يشكّل ***لذاته فقط*** الأساس التّامّ الذي يحدّد حُكْمنا في وجود الكائن الأسمى –مع أنّ استعمال هذا الحكم هو جائز لا غير حين يتوجّه المرء في المحاولات التّأمّليّة الخالصة حول هذا الموضوع– لذلك كلّه فإنّ «مندلسون» أخطأ هنا بالتّأكيد عندما نسب مع ذلك إلى هذا التّأمّل الخالص قدرة كبيرة كافية لكي ينجز وحده كلّ شيء عن طريق البرهان. ولم يكن القبول بضرورة السّبيل الأوّل (أي التّأمّل الخالص) ممكناً إلاّ إذا تمّ الإقرار بعدم كفاية السّبيل الثّاني (أي البرهان). وكانت فطنته ستقوده في النّهاية إلى هذا الإقرار لو قُيِّضَت له في الحياة مدّة أطول وقُيِّضَت له تلك الطّريقة في التّفكير، الخاصّة أكثر بسنوات الشّباب والتي تسمح بتحويل طريقة معتادة في التّفكير تحويلاً مُيَسَّراً وفْق التّغيّرات الطّارئة على وضع العلوم. ومع ذلك، يبقى له الفضل، على أيّ حال، في أنّه ما انفكّ يبحث هنا كما في أيّ مجال آخر، عن المِحَكّ الأخير لقابليّة حكم ما [للتّصديق]، وذلك في ***العقل وحده*** وليس البتّة على أيّ صعيد آخر، سواء اهتدى العقل في اختيار قضاياه بالتّمييز أو بمجرّد الحاجة وبقاعدة مصلحته

---

1 العقل لا يحسّ، بل يتبيّن نقصه، ويولّد بواسطة ***دافع المعرفة*** الشّعور بالحاجة، شأنه بالتّالي شأن الشّعور الأخلاقيّ الذي لا يكون سبباً لأيّ قانون أخلاقيّ –إذ ينجم هذا الأخير تماماً عن العقل– بل يُلْفِي سببه في القوانين الأخلاقيّة، وبالتّالي في العقل، أو هو ينتج عن تلك القوانين، بينما الإرادة الفاعلة، والحرّة مع ذلك، تحتاج إلى أسس محدّدة (المؤلّف).

الخاصّة. وقد أطلق «مندلسون» على العقل في استعماله النّهائيّ اسم العقل الإنسانيّ المشترك لأنّ هذا الأخير يعتبر مصلحته الخاصّة، بينما يجب سلفاً أن يكون المرء قد خرج من المسلك الطّبيعيّ حتّى ينسى هذا المسلك ويكون له الوقت الكافي لتفحّص المفاهيم مع اتّخاذ موقف موضوعيّ، وذلك توسيعاً لمعرفته لا غير، سواء كان ذلك ضروريًّا أوْ لا.

ولكن بما أنّ العبارة: ***قرار العقل السّليم*** في المسألة الرّاهنة لا تزال ملتبسة، وأنّها قد تُحْمَل -كما كان «مندلسون» نفسه يفهم ذلك خطأ- على أنّها حكم صادر عن ***تمييز العقل***، أي أنّه ***حكم مستوحى من العقل*** -كما يتراءى ذلك لصاحب «***النّتائج***» (***Résultats***)- فإنّه سيكون من الضّروريّ إطلاق اسم آخر على مصدر هذا الحكم، وليس ثمّة تسمية أكثر ملاءمة من تسمية «***الاعتقاد من قِبَل العقل***» [أو الاعتقاد العقليّ]. فكلّ اعتقاد، وإن كان تاريخيًّا، لا بدّ بالتّأكيد من أن يكون ***عقليًّا***، لأنّ محكّ الحقيقة الأخير هو دائماً العقل. ومع ذلك، فالاعتقاد من قِبَل العقل هو الاعتقاد الذي لا يقوم على ***معطيات*** (*Data*) أخرى سوى تلك التي يتضمّنها العقل ***الخالص***. والحال أنّ كلّ ***اعتقاد*** هو تصديق كاف من النّاحية الذّاتيّة، ولكنّه غير كاف موضوعيًّا ***بالنّسبة إلى الضّمير***، وبالتّالي يُعتبر نقيض ***المعرفة***. وفضلاً عن ذلك، إذا صدّقنا شيئاً ما لأسباب موضوعيّة، مع أنّها غير كافية بالنّسبة إلى الضّمير، وإذا كان المقصود هو بالتّالي مجرّد ظنّ، فإنّه يمكن مع ذلك لهذا ***الظّنّ***، إن أُكمل تدريجيًّا بأسباب من نفس النّوع، أن يصير ***معرفة***، في نهاية الأمر. وفي المقابل، عندما تكون أسباب التّصديق، بحسب طبيعتها، غير صالحة إطلاقاً من النّاحية الموضوعيّة، فلا يستطيع الاعتقاد أبداً أن يتحوّل إلى معرفة بأيّ استعمال للعقل، مهما كان. فالاعتقاد التّاريخيّ مثلاً في وفاة رجل عظيم كما تشهد عليها بعض الرّسائل، يمكن أن ***يصير معرفة*** إذا عرّفت بموته السّلطات المحلّيّة وكذلك قبره ووصيّته، إلخ. وإن أمكن على هذا النّحو اعتبار شيء ما صحيحاً من النّاحية التّاريخيّة، أي محلّ اعتقاد بحسب بعض الشّهادات، مثلاً أن توجد مدينة تسمى

«روما» في العالم وأنّ من لم يذهب إليها أبداً يستطيع على أيّ حال أن يقول: أنا *أعرف*، وليس فقط *أعتقد* أنّه توجد مدينة تسمّى «روما»، فالأمران سيّان. وفي المقابل، فإنّ ***الاعتقاد*** الصّرف ***من قِبَل العقل*** لا يمكن أبداً أن تُحوّله ***المعطيات*** (*Data*) الطّبيعيّة للعقل والتّجربة إلى ***معرفة***، لأنّ أساس التّصديق ذاتيٌ فحسب، أي أنّه حاجة ضروريّة لدى العقل (ستبقى ما دمنا بشراً) إلى أن ***يفترض*** فقط وجود كائن أسمى، لا أن يبرهن عليه. وحاجة العقل هذه إلى استعمال ***نظريّ*** لذاته يرضيه، لا تعدو أن تكون محض ***فرضيّة من قبل العقل***، أي ظنًّا يكون، لأسباب ذاتيّة، كافياً للتّصديق، لأنّه لا يمكن أبداً توقّع غير هذا السّبب ***لتفسير نتائج*** معطاة، وأنّ العقل يحتاج مع ذلك إلى مبدأ تفسيريّ. وفي المقابل، ***فالاعتقاد العقليّ*** الذي يقوم على الحاجة إلى استعمال العقل بقصد ***عمليّ*** يمكن أن يسمّى ***مسلّمة*** للعقل: لا لأنّ المقصود هو تمييز قد يستجيب لشرط منطقيّ يتطلّبه يقين ما، بل لأنّ هذا التّصديق (شريطة أن يكون كلّ شيء في الإنسان متوافق جدًّا من النّاحية الأخلاقيّة) لا يقلّ أهمّية، من حيث الدّرجة، عن أيّ معرفة[1]، وإن اختلف عنها تماماً من حيث الطّبيعة.

الاعتقاد الصّرف من قِبَل العقل هو إذن العلامة الدّالّة أو البوصلة التي تسمح للمفكّر التّأمّليّ بالتّوجُّه عندما يغزو عقليًّا مجال الموضوعات الفوق حسّيّة، ولكنّها تسمح أيضاً للإنسان الذي وُهِب عقلاً مشتركاً ولكنّه سليم (من النّاحية الأخلاقيّة)، بأن يشقّ طريقه بنيّة عمليّة ونظريّة على حدّ سواء، تُناسب تماماً غائيّة تعيُّنه كلّها. وهذا

---

1 إنّ *قوّة* العقيدة تتطلّب الوعي *بثباتها*. من ذلك أنّه بوسعي أن أكون على يقين تامّ من أن لا أحد يستطيع تفنيد القضيّة: ***يوجد إله***، إذ من أين يمكنه استنتاج هذا التّفكير؟ وهكذا ليس الشّأن في الاعتقاد العقليّ كما في الاعتقاد التّاريخيّ حيث يمكن دائماً اكتشاف حجج مضادّة، وحيث ينبغي دائماً أن ننتظر اللّحظة المناسبة لتغيير رأينا إذا اتّسعت معرفتنا بالأشياء (المؤلّف).

الاعتقاد العقليّ يجب أيضاً أن يوضع أساساً لكلّ اعتقاد آخر، وحتى لكلّ كشْف.

إنّ *مفهوم* الإله، وحتّى الاقتناع بوجوده لا يمكن أن يوجدا إلاّ في العقل، ولا يمكن أن يصدرا إلاّ عنه، لا أن يَردَا علينا أوّلاً عن طريق إلهام أو خبر مأثور، مهما عظمت سلطته. وإذا تَلقّيتُ حدْساً مباشرا لجنس ما لا يمكن للطّبيعة، على عهد معرفتي بها، أن توفّر شيئا منه، فسيكون لزاماً أن يُتّخذ مفهوم الإله معياراً حتّى أعرف ما إذا كانت هذه الظّاهرة تتّفق مع ما هو ضروريّ لتمييز الرّبوبيّة. وعلى الرّغم من أنّي لا أتبيّن البتّة كيف يتسنّى لظاهرة ما أن تكشف، وإن كيفيًّا، ما لا يمكن أن يُدْرَك إلاّ بالفكر، لا أبداً بالحدْس، فمن الواضح مع ذلك أنّ للحكم فقط فيما إذا كان الله هو الظّاهرة التي تنكشف لي وتؤثّر في شعوري باطنيًّا أو من الخارج، يجب أن أواجهها بمفهومي العقليّ عن الإله، ثمّ أن لا أنظر فيما إذا كان هذا المفهوم يلائمها بل أنظر فحسب فيما إذا كان لا يناقضها. وكذلك، حتّى إن لم يوجد في كلّ ما به تنكشف لي تلك الظّاهرة مباشرة، أيُّ شيء يناقض هذا المفهوم، فإنّ تلك الظّاهرة، أو ذلك الحدْس أو الكشف -مهما كان الاسم الذي يراد أيضاً إطلاقه على مثل هذا التّجلّي- لن يقوم مع ذلك حجّة على *وجود* كائن يستلزم مفهومه *اللاّنهاية* في العظمة حتّى يختلف عن كلّ كائن آخر (إذا كان لا يراد لهذا المفهوم أن يحدَّد تحديداً مشكوكاً فيه، ومن ثمّ أن يكون عرضة لإمكان أن يخالطه وهْمٌ ما): فلا يمكن لأيّ تجربة ولا لأيّ حدْس أن يكونا مناسبين لهذا المفهوم، ولا يمكن لهما أبداً -تبعاً لذلك- أن يُثْبِتَا دون لَبْسٍ وجود مثل هذا الكائن. وبالتّالي، لا أحد يستطيع أن يقتنع *فورا* بوجود الكائن الأسمى عن طريق حدْس ما. فلا بدّ من أن يسبق الاعتقادُ العقليّ. وعندئذ قد تعطينا بعض الظّواهر والتّجلّيات الفرصة، عند الحاجة، للنّظر فيما إذا كنّا بالتّأكيد على حقّ في أن نرى إلها في ما يكلّمنا أو يتجلّى لنا، وفي أن نثبت هذا الاعتقاد عند الضّرورة.

إذن، إذا أُنْكِر على العقل الحق الرّاجع إليه في أن يكـون ***الأوّل*** الذي يتكلّم على الأمور الخاصّة بالموضوعات الفوق حسّيّة، مثل وجـود الله أو مصير العـالَم، فـإنّ البـاب يكـون مفتوحـاً علـى مصـراعيه لكـلّ ضروب الحماس والخرافات وحتّى للإلحاد. ومع ذلـك، يبـدو أنّ كـلّ شيء في الخصومة بين «جكُوبي» و«مندلسون» ينزع إلى هذا القلب الذي لا أدري حقًّا إن كان مجرّد قلب ***لتمييز العقل*** وللمعرفة (بواسـطة قـوّة مزعومة في التّأمّل الخالص) أم كـان أيضـاً قلبـاً للاعتقـاد العقلـيّ؛ وفي المقابل يبدو أنّ كلّ شـيء يميـل إلى إرسـاء اعتقـاد آخـر يسـتطيع كـلّ شخص أن يضعه كمـا يشـاء. وقـد تراودنـا فكـرة تبنّـي هـذه النّتيجـة الأخيرة عندما نرى بعضـهم يسـلّم بـأنّ المفهـوم السّـبينوزيّ للإلـه هـو المفهوم الوحيد المتّفق مـع مبـادئ العقـل[1]، وأنّـه مـع ذلـك يسـتوجب

---

1 نجد مشقّة في فهم كَوْن العلماء المعنيّين استطاعوا أن يجـدوا حليفاً للسّـبينوزيّة في ***نقـد العقـل الخـالص*** *Critique de la raison pure*. فالـ«***نّقـد***» يقطـع تمامـاً أجنحة الوثوقيّة [أو الدّغمائيّة] فيما يتعلّق بمعرفة الموضوعات الفوق حسّيّة، بينمـا السّبينوزيّة، من هذه الزّاوية، وثوقيّة إلى حدّ كبير بحيث تُنـافس العـالِم الرّياضـيّ من حيث الصّرامة في تقديم الدّليل. ويثبت الـ«***نّقد***» أنّ قائمة التّصـوّرات الخالصـة لدى الفاهمـة ينبغـي أن تحتـوي مسـتلزمات الـتّفكير الخـالص. أمّـا السّـبينوزيّة، فتتحدّث عن أفكار تتعقّل ذاتها، وبالتّـالي عـن عـرَض يوجـد لنفسـه في آن واحـد كذات، وهذا تصوُّر لا يوجد إطلاقاً في الفاهمة الإنسـانيّة ولا يقبـل أيضـاً أن يُـدْرَج فيها. ويبيّن الـ«***نّقد***» أنّه لا يكفي قطعاً للقول بإمكان كائن يتعقّـل ذاتـــــــه، أن لا يكون ثمّـة أيّ تنـاقض في مفهومـه (وإن كـان مـن المشـروع بالتّأكيـد قبـول هـذا الإمكان عند الضّرورة). ولكنّ السّبينوزيّة تدّعي أنّها تتبيّن عـدم إمكـــــان كـائن لا تتكوَّن فكرته إلاّ من التّصـوّرات الخالصـة للفاهمـة، وقـد جُـرِّدَ مـن كـلّ شـروط الحساسيّة لا غير، وبالتّالي لا يمكن أبداً أن يوجد فيه تناقض. ومـع ذلـك، فهـي عاجزة عن إثبات هذا الادّعاء الذي يتجاوز كلّ الحدود. وعلى وجه التّحديد، فإنّ السّبينوزيّة تؤدّي باسم هذا الادّعاء إلى الـتّحمّس. ولكـن في المقابـل، لـيس ثمّـة أيّ وسيلة ثابتة لاقتلاع كلّ حماس مـن الجـذور، سـوى تعـيين الحـدود لقـدرة العقـل الخــالص. – وكــذلك اكتشـف عـالِم آخـر في ***نقـد العقـل الخـالص*** ضـربـاً مـن «السكابْسِيسْ» [باليونانيّة: *Skepsis*، أي الرّيبيّة]، رغم أنّ الـ«***نّقد***» يميل بالذّات إلى تأسيس ***قبْليّ*** لشيء يقينيّ ومحدَّد من حيث اتّسـاع معرفتنا. وبالطّريقة نفسـها، .../...

الإدانة. ذلك لأنّه رغم الإقرار بأنّ العقل التّأمّليّ الخالص نفسه تُعوِزه حتّى القدرة على تبيّن *إمكان* كائن بحيث ينبغي أن نتصوّر الإله على مثاله، رغم أنّ هذا الإقرار منسجم تماماً مع اعتقاد العقل، فإنّه لا يتوافق مع أيّ اعتقاد ولا على أيّ حال مع أيّ تصديق بوجود ما، أن يكون بوسع العقل تبيُّنُ *عدم إمكان* موضوع ما والإقرارُ مع ذلك بحقيقته الواقعة انطلاقاً من مصادر أخرى.

أيّها الملأ ذو الملكات الذّهنيّة والأفكار الرّحْبة! إنّي أجلّ مواهبكم وأحبّ مشاعركم الإنسانيّة. فهلاّ فكّرتم مليًّا في ما تفعلون وفي ما ستؤدّي إليه حملاتكم على العقل؟ لا شكّ في أنّكم تريدون أن تظلّ *حرّية التّفكير* في مأمن من الانتهاكات إذ بدون هذه الحرّية لا يلبث الاندفاع الحرّ لنبوغكم أن يزول. فَلنَرَ ما سيحدث حتماً بطبيعة الحال لهذه الحرّية في التّفكير لَوْ سادت مثل هذه الطّريقة التي تنتهجونها لأوّل مرّة.

أوّلاً، يتعارض القسْر [أو الإكراه] المدنيّ مع حرّية التّفكير. صحيح أنّه يقال: قد تُسْلَب حرّية *الكلام* أو الكتابة من قِبَل سلطة عليا، ولكنّها لا تَسلِبُنا أبداً حرّية *التّفكير*. ولكن ما عسى أن تكون أهمّية *تفكيرنا* وصوابه، إنْ لم نفكّر نوعاً ما ضمن الجماعة مع آخرين *نبلّغهم* أفكارنا ويبلغوننا أفكارهم! إذن يمكن القول إنّ هذه السّلطة العليا التي تحجب عن النّاس حرّية *تبليغ* أفكارهم علناً تسحب منهم

.../...

اكتشف [هذا العالِم] *جَدَلاً* (أو ديالكتيكاً) في البحوث النّقديّة، التي ترمي مع ذلك إلى أن تمحو وتزيل إلى الأبد الجدل المحتوم الذي يتورّط فيه العقل الخالص ويتخبّط حين يتمّ إعماله في أيّ مجال بصفة دغمائيّة. فالأفلاطونيّون الجدد، الذين سمّوا أنفسهم تلفيقيّين لأنّهم استطاعوا اكتشاف نزواتهم الخاصّة في كلّ لحظة عند المؤلّفين القدامى، بعد أن كانوا قد ضمّنوها [في كتبهم]، أولئك كانوا يستلهمون بالذّات على هذا النّحو؛ ومن هذا المنظور، فلا جديد تحت الشّمس (المؤلف).

أيضاً حرّية *التفكير*، وهي الدّرّة الفريدة التي تبقى لنا رغم كلّ أعباء الحياة المدنيّة، ويمكن بفضلها أن نجد علاجاً لكلّ شرور هذه الحالة.

ثانياً، تُتّخذ أيضاً حرّية التّفكير بمعنى تتعارض فيه مع *القسْر المسلّط على الضّمير الخلقيّ*، عندما ينصّب بعض المواطنين أنفسهم، بعيداً عن أيّ سلطة خارجيّة، أوصياء على الآخرين في أمور الدّين، وبدل استعمال الحجج يعملون على تحريم كلّ نظر عقليّ بتأثير مبكّر عالق في الأذهان، وذلك بواسطة صيغ إيمانيّة مملاة تصاحبها الخشية المشوبة بالقلق من *خطر امتحان خاصّ*.

ثالثاً، تعني أيضاً حرّية التّفكير أنّ العقل لا يخضع لأيّ قانون آخر سوى *القانون الذي يسنّه لنفسه*؛ ونقيضها هو قاعدة *استعمال العقل بلا قانون* (بنِيّة النّظر أبعد ممّا في حدود القوانين، كما يتوهّم العبقريّ). ونتيجةُ ذلك طبعاً هي هذه: إذا كان العقل لا يريد الخضوع للقانون الذي يسنّه لنفسه، فلا مناص من أن يرزح تحت نير القوانين التي سنّها له الغير، لأنّه من غير قانون أيًّا كان، لا شيء، بما في ذلك أكبر الحماقات، يظلّ زمناً طويلاً على الإطلاق. فالنّتيجة الحتميّة لغياب القانون *عَلَناً* في التّفكير (أي التّحرّر من الضّوابط الصّادرة عن العقل) هي أنّ حرّية التّفكير تتحمّل في النّهاية تبعات ذلك، وأنّها *تَضيع*، بالمعنى الحقيقيّ للكلمة، ليس من جرّاء سوء الحظّ، بل نتيجة ادّعاء حقيقيّ.

وتسير الأمور تقريباً على النّحو التّالي: أوّلاً يلذّ تماماً *للعبقريّ* أن يظلّ في اندفاعه الجريء لأنّه تخلّص من الخيط الذي كان العقل يشدّه إليه ليقوده بشكل مغاير. ولا يلبث العبقريّ أيضاً أن يُوقِعَ الآخرين في الإغراء بحِكَم لا تقبل المراجعة وبآمال عريضة. ويبدو إذ ذاك أنّه نصّب نفسه على عرش كان العقل المتأنّي والدّؤوب يزيّنه بصورة سيّئة جدًّا؛ وفي الأثناء يتكلّم العبقريّ لغة العقل. والقاعدة المتبنّاة عندئذ والقائلة ببطلان عقل مشرّع أعلى، نسمّيها، نحن العامّة، *حماسة* بينما هؤلاء المحظوظون من قبل الطّبيعة الخيّرة

يسمّونها *إشراقًا*. ونظراً إلى أنّ خلطاً لغويًا يقع لا محالة بهذه الصّورة عند هؤلاء أنفسهم، بسبب أنّ كلّ فرد الآن يتّبع إلهامه بينما العقل وحده يستطيع أن يفرض نفسه على كلّ فرد، نظراً إلى ذلك فإنّه في النّهاية ستترتّب حتماً على هذه الإلهامات الباطنيّة ***الوقائعُ*** (*Facta*) الخارجيّة المؤيّدة ببعض الشّهادات، وإنّ بعض التّقاليد التي اختيرت هي نفسها في البداية ستتيح لبعض المصادر الفرصة السّانحة ***لتفرض نفسها*** على مرّ الزّمان. وباختصار، ينجم عن ذلك خضوع العقل خضوعاً تامًّا للوقائع، أي ***الخرافة***، لأنّ هذه الأخيرة ترتدّ على أيّ حال إلى ***شكل قانونيّ***، ومن ثمّ إلى حالة من التّوازن.

ولكن، بما أنّ العقل الإنسانيّ لا ينفكّ عن التّوق إلى الحرّية، فإنّه حين يكسر قيوده، ينقلب حتماً استعماله الأوّل لحرّية فَقَدَ منذ أمد طويل التّعوّدَ عليها، إلى مغالاة وثقة متهوّرة في استقلال قدرته عن كلّ قيد، وإلى اقتناع بالسّلطة المطلقة للعقل التّأمّليّ الخالص الذي لا يقبل شيئاً آخر سوى ما يمكن تبريره بمبادئ ***موضوعيّة*** وقناعة دغمائيّة، وينكر بجرأة سائر ما عداه. وإذ ذاك، فإنّ قاعدة استقلال العقل عن ***حاجته الخاصّة*** (التّخلّي عن اعتقاد العقل) تعني رفض الاعتقاد. ولكنّ هذا الرّفض ليس من طبيعة تاريخيّة إذ لا يمكن إطلاقاً أن نتصوّر أنّه متعمَّد وأنّه بالتّالي مسؤول (فلا بدّ بالضّرورة لكلّ امرئ، شاء أم أبى، من أن يعتقد في واقعة حقيقيّة بالقدر الكافي اعتقادَه في برهان رياضيّ على حدّ سواء). ولكنّ الأمر يتعلّق ***بعيب في اعتقاد العقل***، بحالة شاقّة في الذّهن الإنسانيّ تبدأ بتجريد القوانين الأخلاقيّة من قوّتها الكاملة من حيث هي دوافع في القلب، بل بتجريدها على مرّ الزّمن من كلّ سلطتها، كما تُولِّد ذلك النّمطَ من التّفكير الذي يسمّى ***إباحيّة فكريّة***، أي المبدأ الذي بمقتضاه لن يتمّ الإقرار بأيّ واجب. وعندئذ تتدخّل السّلطة حتّى لا تنتهي الأوضاع المدنيّة ذاتها إلى الحدّ الأقصى من الفوضى. وبما أنّ الوسيلة الأسرع ولكنّها الأشدّ حزماً بالنّسبة إليها هي بالذّات الوسيلة الفضلى، فإنّها تلغي حتّى حرّية التّفكير وتخضع هذا النّشاط، كما حصل لأنشطة

أخرى، للتّعليمات [السّارية] في البلاد. وهكذا تنتهي حرّية التّفكير إلى أن تقوّض نفسها بنفسها عندما تجرؤ على الاشتغال في استقلال عن قوانين العقل.

يا أحبّاء الإنسانيّة وأحبّاء ما هو أقدس الأشياء لديها! اقبلوا ما يبدو لكم أنّه الأكثر جدارة بالاعتقاد، وذلك بعد تمحيص دقيق صادق، سواء تعلّق الأمر ***بوقائع*** (*Facta*) أو بمبادئ تعود إلى العقل. لكن لا تنكروا على العقل ما يجعله الخير الأسمى على وجه البسيطة، أي امتيازه بأنّه المِحَكّ الأخير للحقيقة[1]، وإلاّ كنتم غير جديرين بهذه الحرّية، وفقدتموها بالتّأكيد وحملتم، زيادة على ذلك، عبء هذه النّكبة لتلك الطّائفة الكبيرة من الأبرياء الذين لولا ذلك لكانوا على استعداد لممارسة حرّيتهم ***بشكل قانونيّ***، ومن ثمّ بشكل نهائيّ أيضاً من أجل خير هذا العالَم!

---

1 أن ***يفكّر*** المرء ***بنفسه*** يعني أنّه يبحث عن المحكّ الأسمى للحقيقة في ذاته (أي في عقله هو). والقاعدة القائلة بأن يفكّر المرء دائماً بنفسه، إنّما هي ***الأنوار***. وهي في سبيل ذلك لا تتطلّب [من الجهد] قدر ما يتخيّله الذين يرون الأنوار في ***المعارف***، لأنّ الأنوار هي بالأحرى مبدأ سالب في استعمال قدرتنا على المعرفة. والشّخص الغزير المعارف يكون في العادة هو الأقلّ استنارة في استخدامها. فاستعمال المرء لعقله ***هو*** لا يعني سوى أن يتساءل هو بالذّات وفي كلّ شيء ما الذي ينبغي قبوله: هل من المناسب أن نجعل من الأساس الذي بمقتضاه نقبل شيئاً ما، أو من القاعدة المترتّبة على ما نقْبله، مبدأ كلّيًّا في استعمالنا للعقل. بوسع كلّ فرد أن يختبر ذلك على نفسه، وسيشهد في الحال زوال الخرافة والحماسة أثناء هذا الفحص، وإن كان بعيداً عن امتلاك المعارف الضّروريّة لتفنيد هذه وتلك انطلاقاً من أسباب موضوعيّة. ذلك أنّه يستعمل فحسب قاعدة العقل ***المحافظ على ذاته***. فإرساء الأنوار لدى ***بعض الذّوات*** هو إذن أمر سهل؛ يكفي البدء في وقت مبكّر بتعويد الأذهان النّاشئة على مثل هذا التّفكير. ولكنّ إنارة ***عصر*** من العصور مهمّة تتطلّب وقتاً طويلاً جدًّا إذ توجد عوائق خارجيّة كثيرة تمنع من جهة هذا النّمط من التّربية، وتجعله من جهة أخرى أكثر صعوبة (المؤلّف).

قائمة في أهمّ مؤلّفات «كانط» ومقالاته

مرفقة بتاريخ صدورها

1781	*نقد العقل الخالص* (الطّبعة الثّانية 1787) ترجم مرّتين: 1. *نقد العقل المجرّد*، تعريب أحمد الشّيباني، دار اليقظة العربيّة للتّأليف والتّرجمة والنّشر، بيروت (د.ت.). 2. *نقد العقل المحض*. تعريب موسى وَهْبَة، مركز الإنماء القوميّ، بيروت (د.ت.) ***Kritik der reinen Vernunft.*** *Critique de la raison pure*, (trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, P.U.F. 1965).
1783	*مقدّمة لكلّ ميتافيزيقا مقبلة من حقّها أن تتّخذ صفة العلم.* تعريب نازلي إسماعيل حسين، مراجعة عبد الرّحمان بدوي، تحت عنوان: *مقدّمة لكلّ ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً*، دار الكتاب العربيّ، القاهرة، 1967. ***Prolegomena zur einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können.*** *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science,* trad. L. Guillermit, Vrin, 1986.
1784	*فكرة التّاريخ الشّامل من وجهة نظر عالميّة.* مقال صدر في *المجلّة الشّهريّة البرلينيّة* ***Berlinische Monatsschrift***، عرّبه عبد الرّحمان بدوي تحت عنوان: *نظرة في التّاريخ العامّ بالمعنى العالميّ*، (وردت التّرجمة في كتاب عبد الرّحمان بدوي: *النّقد التّاريخيّ*، وكالة المطبوعات، الطّبعة الثّالثة، الكويت، 1977). ***Idee zur einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht.*** *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* trad. Jean-Michel Muglioni, Paris, Bordas, 1988.. trad. S. Piobetta, in *Opuscules sur l'histoire*, coll GF, Flammarion, 1990.

1784	جواب على السّؤال: *ما هي الأنوار؟* (مقال صدر في المجلّة نفسها). تُرْجم من قبل 3 مرّات: - *ما هو التّنوير؟* ترجمة أبو يعرب المرزوقي، وردت في *المقال الفلسفيّ في البكالوريا*، دار المعرفة للنّشر، تونس، 1979، ص: 104-109. - تعريب يوسف الصّدّيق تحت عنوان: *ما هو عصر التّنوير؟*، مجلّة *الكرمل*، العدد: 12، سنة 1984. - تعريب حسين حرب تحت عنوان: *جواب عن السّؤال: ما هي الأنوار؟* مجلّة *الفكر العربيّ*، العدد: 48، تشرين الأوّل 1987. ***Was ist Aufklärung?*** *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières?* - trad. Jean-François Poirier et Françoise Proust, GF, Flammarion, 1991. - trad. J.-M. Muglioni, Hatier 1999.
1785	*تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق*، ترجم ثلاث مرّات: - تعريب حكمة حمصي، منشورات دار الشّرق بحلب، (د.ت.). - تعريب عبد الغفار مكاوي، مراجعة عبد الرّحمان بدوي، الدّار القوميّة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1965؛ والطبعة الثّانية، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 1980. - تعريب محمّد فتحي الشّنيطي تحت عنوان: *أسس ميتافيزيقا الأخلاق*، بيروت، الطبعة الثّانية 1970. ***Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.*** *Fondements de la métaphysique des mœurs* (trad. V. Delbos revue par A. Philonenko, Vrin, 1980).
1786	*ما التّوجّه في التّفكير؟* (مقال صدر في *المجلّة الشّهريّة البرلينيّة*) ***Was heisst : sich in Denken orientieren ?*** *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?* - trad. A. Philonenko, Vrin 1979. - trad. Jean-François Poirier et Françoise Proust, GF, Flammarion, 1991, sous le titre : *Que signifie s'orienter dans la pensée ?*
1788	*نقد العقل العمليّ*، ترجمة أحمد الشّيباني، دار اليقظة العربيّة للتّأليف والتّرجمة والنّشر، بيروت، 1966. ***Kritik der praktischen Vernunft.*** *Critique de la raison pratique,* trad. F. Picavet, coll. « Quadrige », P.U.F. 1989.
1790	*نقد ملكة الحكم.*

	Kritik der Urteilskraft. *Critique de la faculté de juger* (ou *Critique du jugement*) : - trad. A. Philonenko, coll. BTP, Vrin 1993. - trad. A. Renaut, Aubier 1995.
1793	*الدّين في حدود العقل وحده.* ***Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft.*** *La religion dans les limites de la simple raison*, trad. J. Gibelin, revue par Naar, Vrin, 1972.
1795	*مشروع السّلام الدّائم: محاولة فلسفيّة*. ترجم ثلاث مرّات : - عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصريّة، الطّبعة الأولى 1952، الطّبعة الثّانية 1967. - نبيل خوري، بيروت 1980. - *من أجل سلم أبديّة، محاولة فلسفيّة*، نقله إلى العربيّة عبد العزيز زمزم وعلالة البوعزيزي، ماي 1996، (طبعَ ببنزرت). ***Zum ewigen Frieden, Ein philosophischer Entwurf.*** *Projet de paix perpétuelle, Esquisse philosophique.* - trad. J. Gibelin, Vrin, 1984. - trad. Jean-François Poirier et Françoise Proust, GF-Flammarion, 1991, sous le titre *vers la paix perpétuelle.*
1798	*الأنتروبولوجيا من وجهة نظر برغماتيّة.* ***Anthropologie in pragmatischer Hinsicht.*** *Anthropologie du point de vue pragmatique,* trad. M. Foucault, Vrin, 1991. *النّزاع بين الكُلّيات [الجامعيّة]* ***Der Streit der Fakultäten.*** *Le conflit des facultés,* trad. J. Gibelin, Vrin, 1955.
1800	*المنطق* ***Logik.*** *Logique*, trad. L. Guillermit, Vrin, 1970.
1803	*في البيداغوجيا* أو *تأمّلات في التّربية* ***Über Pädagogik.*** *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Vrin, 1996.

ملاحظة: نُشرت *الأعمال الفلسفيّة Œuvress philosophiques* لـ«كانط» مترجمة إلى اللّغة الفرنسيّة، في طبعة «لَبْلاَيَادْ» (La Pléiade, Editions Gallimard, Paris, 1986)، في 3 أجزاء، بإشـــــــــراف «ف. أَلْكِيَايْ» (F. Alquié). أمّا مَنْ يريد الاطّلاع على النّصّ الألمانيّ، فيمكنه الرّجوع إلى أعمال «كانط» الكاملة التي أصدرتها أكاديميّة «برلين» (ابتداء من 1902، في 28 جزءا): في الجزء الثّامن *جوابٌ على السّؤال: ما هي الأنوار؟*، *وما التّوجّه في التّفكير*؛ وفي الجزء التّاسع *تأمّلات في التّربية* ***(Pädagogik)***.

مراجع

لدراسة فكر «كانط»

- Alquié (F.), La morale de Kant, Centre de documentation universitaire, 1974.
- ARENDT (Hannah), *Lectures on kant's political philosophy*, Chicago University Press, 1982.
- BRUCH (J.-L.), *La philosophie religieuse de Kant*, Aubier-Montaigne, 1968.
- CARNOIS (Bernard), *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris, Seuil, 1973.
- CASSIRER (Ernst), *Kants Leben und Werke*, Berlin, 1921.
- CASTILLO (M.), *Kant et l'avenir de la culture*, P.U.F., 1990.
- DELBOS (Victor), *La philosohie pratique de Kant*, Paris, Alcan, 1905, rééd. Paris, P.U.F., 1969.
- DELEUZE (Gilles), *La philosophie critique de Kant*, Paris, P.U.F., 1963.
- FERRY (Luc), *Philosophie politique*, tome 2. Paris. P.U.F., 1984.
- GOLDMANN (Lucien), *Introduction à la philosophie de Kant*, Paris, Gallimard, 1967.
- GOULYGA (A.). *Emmanuel Kant, une vie*, éd. fr. Aubier, 1985.
- GOYARD-FABRE (Simone), *Kant et le problème du droit*, Paris, Vrin, 1975.
- GUILLERMIT (L.), *Critique de la faculté de juger esthétique de Kant*, Pédagogie moderne, 1981.
- HEIDEGGER (Martin), *Kant et le problème de la métaphysique*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1953.
- LACROIX (Jean), *Kant et le kantisme*, P.U.F., coll. « Que sais-je ? » n° 1213.
- PASCAL (Georges), *Kant*. coll. « Pour connaître la pensée de », Bordas, 1985.
- PHILONENKO (A.), *Kant et le problème de la métaphysique,* 2 vol. Vrin, 1969-1972.
- PHILONENKO (A.), *La théorie Kantienne de l'histoire*, Vrin, 1970.
- PHILONENKO (Alexis), *Théorie et praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*, Paris, Vrin, 1976.
- PHILONENKO (A.), *L'œuvre de Kant*, Vrin, 1988.
- TOSEL (André), *Kant révolutionnaire. droit et politique*, Paris, P.U.F., 1988.
- VINCENTI (L.), *Education et liberté - Kant et Fichte*, coll. « Philosophies », P.U.F., 1992.
- VLACHOS (Georges), *La pensée politique de Kant*, Paris, P.U.F., 1962.
- WEIL (Éric), *Problèmes kantiens*, Paris. Vrin, 1970.
- YOVEL (Yirmiahu), *Kant and the philosophy of history*, Princeton University Press, 1980.

- *Encyclopaedia Universalis*, vol. 9, article : *Kant*.
- *Magazine littéraire*, *Kant et la modernité*, n° 309, avril 1993.

- إبراهيم (زكريّا)، *كانْت أو الفلسفة النّقديّة*، مكتبة مصر، الطّبعة الثّانية، 1972.
- بدويّ (عبد الرّحمان)، *أمانويل كنْت*، في أربعة أجزاء[1]:
  - جزء 1: *حياته ومؤلّفاته ومذهبه النّقديّ*، الكويت، سنة 1977 (372 ص).
  - جزء 2: *الأخلاق عند كنْت*، الكويت، 1979. ويتضمّن مشكلة الميتافيزيقا، الأخلاق، ويقع في 235 ص.
  - جزء 3: *فلسفة القانون والسّياسة*، الكويت، 1979 (445 ص).
  ويشمل فلسفة القانون – فلسفة السّياسة – النّزاع بين الكلّيات الجامعيّة – فلسفة التّاريخ – علم الجمال.
  - جزء 4: *فلسفة الدّين والتّربية*، بيروت، 1980 (174 ص).
- بوترو (أميل)، *فلسفة كانط*، ترجمة عثمان أمين، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1972.
- دولوز (جيل)، *فلسفة كانط النّقديّة*، تعريب أسامة الحاج، بيروت، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1997.
- زيدان (محمّد)، *كَنْط وفلسفته النّظريّة*، دار المعارف بمصر، 1968.
- سولتز (أوفي)، *كنط*، ترجمة أسعد رزق، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1975.
- العراقي (سهام محمود)، *فلسفة كنط في التّربية*، مطبعة الجهاد، 1984.
- لاكروا (جان)، *كانط والكانطيّة*، ترجمة نسيب عبيد، المنشورات العربيّة، مجموعة «ماذا أعرف؟»، المطبعة البولسيّة، جونيّة 1977.

- فوكو (ميشال)، *كانط والثّورة*، مقال صدر في مجلّة *الكرمل*، العدد: 13، سنة 1984، ص: 66–71.
- مجلّة *الفكر العربيّ، نقد العقل المحض، الذّكرى المئويّة الثّانية*، العدد: 48، تشرين الأوّل 1987 (عدد خاصّ حول «كانط»).

---

1 ورد ذكرُ هذا المرجع في *موسوعة الفلسفة*، لـ«عبد الرّحمان بدوي»، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، الجزء الثّاني، الطّبعة الأولى، 1984 (انظر المقال عن «*كَنْت*»، ص: 269–295، حيث يتناول صاحب الموسوعة حياة «كانط» وفلسفته، ويستعرض مؤلّفاته والدّراسات عن حياته وفلسفته، وكذلك الشّروح على بعض مؤلّفاته).

قائمة مصطلحات باللّسانين العربيّ والألمانيّ

ترتيب عربيّ

أخلاق	Sitten
أنوار (أو تنوير)	Aufklärung
إيتيقا	Ethik
بيداغوجيا	Pädagogik
تاريخ	Geschichte
تأسيس	Grundlegung
تجربة / محاولة	Versuch
تَفلسَفَ	Philosophieren
تكوين	Bildung
تنَكرُ	Verstellung
توجيه	Anführung
حرّ	Frei
حرّية	Freiheit
حُكم	Urteil
خُلُقيّة	Sittlichkeit
خير	Wohl
دافع (أو باعث)	Triebfeder
دين	Religion
ذهن / روح	Geist
سِلْم (أو سلام)	Frieden
شعور	Gesinnung
ضرورة	Notwendigkeit
ضروريّ	Notwendig
عقل	Vernunft
عقل خالص (أو محض)	Reinen Vernunft
عقل عمليّ	Praktischen Vernunft
علْم	Wissenschaft
غاية / هدف	Zweck
فاهمة (أو فهم)	Verstand
فكَرَ / تفكير	Denken
فلسفة	Philosophie
فلسفيّ	Philosophisch
فنّ	Kunst
لاخُلُقيّة	Unsittlichkeit

ملكة (أو قوّة)	Kraft
منطق	Logik
مهارة	Fertigkeit
ميتافيزيقا	Metaphysik
نزوة	Eigensinn
نفس	Gemüt
نقد	Kritik
نموذج	Vorbild
هزّل	Witz
واجب	Pflicht
وهم / ظنّ	Wahn

ترتيب ألمانيّ

توجيه	Anführung
أنوار (أو تنوير)	Aufklärung
تكوين	Bildung
فكرَ / تفكير	Denken
نزوة	Eigensinn
إيتيقا	Ethik
مهارة	Fertigkeit
حرّ	Frei
حرّية	Freiheit
سِلم (أو سلام)	Frieden
ذهن / روح	Geist
نفس	Gemüt
تاريخ	Geschichte
شعور	Gesinnung
تأسيس	Grundlegung
مَلَكة (أو قوّة)	Kraft
نقد	Kritik
فنّ	Kunst
منطق	Logik
ميتافيزيقا	Metaphysik
ضرورة	Notwendigkeit
ضروريّ	Notwendig
بيداغوجيا	Pädagogik
واجب	Pflicht
فلسفيّ	Philosophisch
فلسفة	Philosophie

Philosophieren ....تَفَلْسَفَ
Praktischen Vernunft .... عقل عمليّ
Reinen Vernunft... عقل خالص (أو محض)
Religion.. دين
Sitten .... أخلاق
Sittlichkeit .... خُلُقيّة
Triebfeder.. دافع (أو باعث)
Unsittlichkeit .... لاخُلُقيّة
Urteil... حُكْم
Vernunft .... عقل
Verstand .... فاهمة (أو فهم)
Verstellung .... تنَكّرٌ
Versuch.. تجربة / محاولة
Vorbild... نموذج
Wahn .... وهم / ظنّ
Wissenschaft.. علم
Witz.. هَزْل
Wohl.. خير
Zweck .... غاية / هدف

مسرد المصطلحات باللّسانين العربيّ والفرنسيّ

ترتيب عربيّ

الأخلاق	Morale (La)
الاستبداد	Despotisme (Le)
الاستعداد (الاستعدادات)	Disposition (s) (La / Les)
الاستعمال الخاصّ للعقل	Usage privé de la raison (L')
الاستعمال العموميّ للعقل	Usage public de la raison (L')
الإشراق	Illumination (L')
الاعتقاد	Croyance (La)
الإكراه أو القسْر	Contrainte (La)
الانتباه	Attention (L')
الإنسان	Homme (L')
الإنسانيّة	Humanité (L')
الانضباط	Discipline (La)
الأنوار أو التّنوير	Lumières (Les)
البيداغوجيا	Pédagogie (La)
التّأمّل أو التّفكير	Réflexion (La)
التّأمّل الخالص	Spéculation (La)
التّجربة (التّجارب)	Expérience (s) (L' / Les)
تجريبيّ	Expérimental
التّربية	Éducation (L')
التّصديق	Assentiment (L')
التّعليم	Enseignement (L') / Instruction (L')
التّمييز	Discernement (Le)
التّنشئة الخلقيّة	Formation morale (La)
الثّقافة	Culture (La)
الحاجة	Besoin (Le)
الحدس	Intuition (L')
حرّية التّفكير	Liberté de penser (La)
الحرّية المدنيّة	Liberté civile (La)
الحرّية	Liberté (La)
الحضارة	Civilisation (La)
الحقّ (الحقوق)	Droit (s) (Le / Les)
الحكم المسبق (الأحكام المسبقة)	Préjugé (s) (Le / Les)
الحكم المعيِّن	Jugement déterminant (Le)

الحماسة أو الحماس .... Exaltation (L')
الحياء .... Pudeur (La)
الحيطة .... Prudence (La)
الحيوانيّة .... Animalité (L')
الخرافة / التّطيّر .... Superstition (La)
الخلقيّة .... Moralité (La)
الخير الأسمى .... Souverain bien (Le)
الخير الكلّيّ .... Bien universel (Le)
الدّغمائيّة أو الوثوقيّة .... Dogmatisme (Le)
الدّين .... Religion (La)
الذّاكرة .... Mémoire (La)
الذّهن .... Esprit (L')
الرّغبة (الرّغبات) .... Désir (s) (Le / Les)
الرّياضة (الرّياضيّات) .... Mathématique (s) (La / Les)
السّبينوزيّة .... Spinozisme (Le)
السّعادة .... Bonheur (Le)
الشّفقة .... Pitié (La)
الصّبر .... Patience (La)
الضّرورة .... Nécessité (La)
الضّمير .... Conscience (La)
الطّاعة .... Obéissance (L')
الطّفل .... Enfant (L')
الطّفولة .... Enfance (L')
العقل .... Raison (La)
العقل الخالص .... Raison pure (La)
العقل العمليّ .... Raison pratique (La)
العقل النّظريّ .... Raison théorique (La)
العمل .... Travail (Le)
الغائيّة .... Finalité (La)
الغاية .... Fin (La)
الغريزة .... Instinct (L')
الفضيلة (الفضائل) .... Vertu (s) (La / Les)
الفنّ .... Art (L')
الفهم أو الفاهمة .... Entendement (L')
القانون (القوانين) .... Loi (s) (La / Les)
القدرة (القدرات) .... Aptitude (s) (L' / Les)
القصور .... Minorité (La)
قوى أو ملكات النّفس .... Facultés de l'âme (Les)
الكذب .... Mensonge (Le)
اللاّاعتقاد أو رفض الاعتقاد .... Incroyance (L')

Inégalité (L’)..اللامساواة
Théologie (La)..اللاهوت
Jeu (Le)..اللعب
Langue (s) (La / Les)..اللغة (اللغات)
Principe (s) (Le / Les)..المبدأ (المبادئ)
Imagination (L’)..المتخيّلة أو المُخَيِّلة
Société (La)..المجتمع
Égalité (L’)..المساواة
Éclairé..مستنير
Postulat (Le)..المسلمة
Concept (s) (Le / Les)..المفهوم (المفاهيم) أو التّصوّر (التّصوّرات)
Faculté de juger (La)..ملكة الحكم
Méthode (La)..المنهج
Habileté (L’)..المهارة
Objet suprasensible (L’)..الموضوع الفوق حسّيّ
Penchant (s) (Le / Les)..النّازع (النّوازع)
Caprice (s) (Le / Les)..النّزوة (النّزوات)
Critique (La)..النّقد
Devoir (Le)..الواجب
Tuteur (s) (Le / Les)..الوصيّ (الأوصياء)

ترتيب فرنسيّ

Animalité (L’)..الحيوانيّة
Aptitude (s) (L’ / Les)..القدرة (القدرات)
Art (L’)..الفنّ
Assentiment (L’)..التّصديق
Attention (L’)..الانتباه
Besoin (Le)..الحاجة
Bien universel (Le)..الخير الكلّيّ
Bonheur (Le)..السّعادة
Caprice (s) (Le / Les)..النّزوة (النّزوات)
Civilisation (La)..الحضارة
Concept (s) (Le / Les)..المفهوم (المفاهيم) أو التّصوّر (التّصوّرات)
Conscience (La)..الضّمير
Contrainte (La)..الإكراه أو القسْر
Critique (La)..النّقد
Croyance (La)..الاعتقاد
Culture (La)..الثّقافة

Désir (s) (Le / Les)........ الرّغبة (الرّغبات)
Despotisme (Le)........ الاستبداد
Devoir (Le)........ الواجب
Discernement (Le)........ التّمييز
Discipline (La)........ الانضباط
Disposition (s) (La / Les)........ الاستعداد (الاستعدادات)
Dogmatisme (Le)........ الدّغمائيّة أو الوثوقيّة
Droit (s) (Le / Les)........ الحقّ (الحقوق)
Éclairé........ مستنير
Éducation (L')........ التّربية
Égalité (L')........ المساواة
Enfance (L')........ الطّفولة
Enfant (L')........ الطّفل
Enseignement (L') / Instruction (L')........ التّعليم
Entendement (L')........ الفهم أو الفاهمة
Esprit (L')........ الذّهن
Exaltation (L')........ الحماسة أو الحماس
Expérience (s) (L' / Les)........ التّجربة (التّجارب)
Expérimental........ تجريبيّ
Faculté de juger (La)........ ملكة الحكم
Facultés de l'âme (Les)........ قوى أو ملكات النّفس
Fin (La)........ الغاية
Finalité (La)........ الغائيّة
Formation morale (La)........ التّنشئة الخلقيّة
Habileté (L')........ المهارة
Homme (L')........ الإنسان
Humanité (L')........ الإنسانيّة
Illumination (L')........ الإشراق
Imagination (L')........ المتخيِّلة أو المُخيِّلة
Incroyance (L')........ اللاّاعتقاد أو رفض الاعتقاد
Inégalité (L')........ اللاّمساواة
Instinct (L')........ الغريزة
Intuition (L')........ الحدس
Jeu (Le)........ اللّعب
Jugement déterminant (Le)........ الحكم المعيِّن
Langue (s) (La / Les)........ اللّغة (اللّغات)
Liberté (La)........ الحرّية
Liberté civile (La)........ الحرّية المدنيّة
Liberté de penser (La)........ حرّية التّفكير
Loi (s) (La / Les)........ القانون (القوانين)

Lumières (Les)........ الأنوار أو التّنوير
Mathématique (s) (La / Les) .... الرّياضة (الرّياضيّات)
Mémoire (La)........ الذّاكرة
Mensonge (Le)........ الكذب
Méthode (La) .... المنهج
Minorité (La) .... القصور
Morale (La)........ الأخلاق
Moralité (La)........ الخلقيّة
Nécessité (La) .... الضّرورة
Obéissance (L')........ الطّاعة
Objet suprasensible (L') .... الموضوع الفوق حسّيّ
Patience (La)........ الصّبر
Pédagogie (La)........ البيداغوجيا
Penchant (s) (Le / Les)........ النّازع (النّوازع)
Pitié (La)........ الشّفقة
Postulat (Le) .... المسلّمة
Préjugé (s) (Le / Les)........ الحكم المسبق (الأحكام المسبقة)
Principe (s) (Le / Les)........ المبدأ (المبادئ)
Prudence (La) .... الحيطة
Pudeur (La)........ الحياء
Raison (La) .... العقل
Raison pratique (La) .... العقل العمليّ
Raison pure (La)........ العقل الخالص
Raison théorique (La) .... العقل النّظريّ
Réflexion (La)........ التّأمّل أو التّفكير
Religion (La)........ الدّين
Société (La)........ المجتمع
Souverain bien (Le) .... الخير الأسمى
Spéculation (La) .... التّأمّل الخالص
Spinozisme (Le)........ السّبينوزيّة
Superstition (La)........ الخرافة / التّطيّر
Théologie (La) .... اللاّهوت
Travail (Le)........ العمل
Tuteur (s) (Le / Les)........ الوصيّ (الأوصياء)
Usage privé de la raison (L') .... الاستعمال الخاصّ للعقل
Usage public de la raison (L')........ الاستعمال العموميّ للعقل
Vertu (s) (La / Les) .... الفضيلة (الفضائل)

كشف أهمّ المصطلحات

كشف أهمّ الأعلام

الفهرس

Achevé d'imprimer sur
les presses de
Imprimerie Reliure d'Art
Sfax
Tél : 74 432 030 Fax: 74 432 572
E-mail : reliure.dart@tunet.tn
Dépot légal: 2éme trimestre 2005